



Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Manhart, Johanna:

MusikFarbenSpiel: Musizieren mit Menschen mit
geistiger Behinderung.
Konzeption, Durchführung und Evaluation einer
Unterrichtssequenz

Zulassungsarbeit, Wintersemester 2007

Gutachter: Dworschak, Wolfgang

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Abteilung für Präventions-, Integrations- und Rehabilitationsforschung

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.11824>



Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Pädagogik und Rehabilitation
Abteilung für Präventions-, Integrations- und
Rehabilitationsforschung (PIR) an der Fakultät
für Psychologie und Pädagogik

Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung
zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen
Prüfungstermin: Frühjahr 2008

Thema:

**MusikFarbenSpiel: Musizieren mit Menschen mit geistiger Behinderung
Konzeption, Durchführung und Evaluation einer Unterrichtssequenz**

Betreuender Dozent:

Dr. Wolfgang Dworschak

Verfasserin:

Johanna Manhart

Abgabetermin: 05.10.2007

Allgemeines

Liebe Leser/innen,

aus Gründen flüssiger Lesbarkeit werden im Folgenden die vorkommenden Personenbezeichnungen auf die männliche Person reduziert.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	vi
Abbildungsverzeichnis.....	vii
 A. Einleitung.....	 1
B. Hauptteil.....	2
1. Musikalische Förderung an allgemein bildenden Schulen.....	2
1.1 Auswirkungen auf das Sozialverhalten.....	3
1.2 Auswirkungen auf den IQ-Wert und die schulischen Leistungen.....	3
1.3 Auswirkungen auf das Konzentrationsvermögen.....	4
1.4 Sonstige Auswirkungen von Musik.....	4
1.5 Zusammenfassung.....	6
 2. Musizieren mit Menschen mit geistiger Behinderung.....	 7
2.1 Musikerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	7
2.2 Positive Auswirkungen der musikalischen Förderung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	9
2.2.1 Förderung der Bewegungsfähigkeit.....	11
2.2.2 Förderung der Ausdrucksfähigkeit.....	11
2.2.3 Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit.....	14
2.2.4 Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der Sprache.....	14
2.2.5 Förderung des Lernens.....	16
2.2.6 Förderung der Emotionalität.....	16
2.2.7 Förderung des Gruppenzusammenhalts und der Sozialfähigkeit.....	17
2.2.8 Aufwertung der sozialen Rolle durch musikalische Förderung.....	17
2.3 Möglichkeiten der musikalischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung im schulischen Bereich.....	19
2.3.1 Musik mit der Stimme – Singen.....	21
2.3.2 Musik mit Instrumenten.....	22
2.3.3 Musik erleben und hören.....	23
2.3.4 Musik und Bewegung.....	24
2.3.5 Musikalische Projekte.....	24

2.4	Probleme in der musikalischen Erziehung bei Menschen mit Behinderung.....	25
2.5	Geeignete Musikinstrumente für Menschen mit geistiger Behinderung.....	26
2.5.1	Das Orff-Instrumentarium.....	26
2.5.2	Blasinstrumente.....	28
2.5.3	Tasteninstrumente.....	29
2.5.4	Saiteninstrumente.....	29
2.6	Einordnung: Musiktherapie oder Musikpädagogik.....	30
2.6.1	Beschreibung der Musiktherapie.....	31
2.6.2	Beschreibung der Musikerziehung/Musikpädagogik.....	33
2.6.3	Bezug zum gemeinsamen Erlernen der Farbnotenschrift: Therapie oder Pädagogik?	34
2.7	Zusammenfassung.....	34
3.	MusikFarbenSpiel – Eine Methode zum vereinfachten Lernen von Musikinstrumenten von Heinrich Ullrich.....	36
3.1	Der Zusammenhang von Musik und Farbe.....	36
3.2	Schwierigkeiten beim Erlernen der traditionellen Notenschrift.....	37
3.3	Die Farbnotenschrift und ihre Entstehung.....	38
3.4	Geeignete Instrumente für das Musizieren nach der Farbnotenschrift.....	42
3.5	Die Landshuter Werkstätten.....	44
3.6	Die ULWILA-Instrumente.....	44
3.7	Hospitation in einer Übungsstunde der ULWILA-Gruppe der Landshuter Werkstätten.....	51
3.8	Zusammenfassung.....	52
4.	Konzeption und Durchführung einer Unterrichtssequenz.....	53
4.1	Fragestellung.....	53
4.2	Organisatorische Vorbereitung.....	54
4.2.1	Wahl der Schule und der Schüler.....	54
4.2.2	Die Teilnehmer der Unterrichtssequenz.....	55
4.2.3	Die Sozialform der Gruppenarbeit im Instrumentalunterricht.....	55
4.2.4	Wahl geeigneter Instrumente.....	57
4.3	Methodik der Verhaltensbeobachtung.....	58

4.3.1	Abgrenzung des Beobachtungszieles und des interessierenden Verhaltensbereiches.....	61
4.3.2	Lernvoraussetzung der einzelnen Schüler.....	64
4.3.3	Zuordnung der einzelnen Instrumente zu den Schülern.....	67
4.4	Planung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“.....	68
4.4.1	Zeitplan für die Unterrichtssequenz.....	68
4.4.2	Stellung im Lehrplan.....	70
4.4.3	Stellung im Tagesplan.....	70
4.4.4	Anmerkungen und Hintergründe zur Planung der Unterrichtssequenz...	72
4.4.5	Planungsübersicht.....	73
4.5	Zusammenfassung.....	79
5.	Evaluation der Unterrichtssequenz.....	80
5.1	Methodik der Evaluation.....	80
5.2	Evaluation der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren mit dem Farbnotensystem“	83
5.2.1	Evaluation der einzelnen Unterrichtseinheiten.....	85
5.2.2	Evaluation der gesamten Unterrichtssequenz.....	123
C.	Fazit.....	130
D.	Literaturverzeichnis.....	131
E.	Anhang.....	135

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anh.	Anhang
bzw.	beziehungsweise
CD	Compact Disc
d.h.	das heißt
DIN-A	Deutsche Industrie-Norm-A
etc.	et cetera
e.V.	eingetragener Verein
FC	Facilitated Communication
FözgE	Förderzentrum mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung
gGmbH	gemeinnützige Gesellschaft mit beschränkter Haftung
IQ	Intelligenzquotient
L.	Lehrer
LZ	Lernziel
OHP	Overheadprojektor
S.	Schüler
u.a.	unter anderem
UE	Unterrichtseinheit
ULWILA	<u>U</u> llrich <u>W</u> ilbert <u>L</u> andshuter Werkstätten
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Die fünf Bereiche des Unterrichtsfaches Musik.....	20
Abb. 2:	Die traditionelle Notenschrift.....	39
Abb. 3:	Farbzuordnung der Töne.....	40
Abb. 4:	Höhere Oktavlage.....	40
Abb. 5:	Tiefere Oktavlage.....	40
Abb. 6:	Ton cis/des.....	41
Abb. 7:	Die Notenwerte a).....	41
Abb. 8:	Die Notenwerte b).....	41
Abb. 9:	4/4-Takt.....	42
Abb. 10:	Pausenwerte.....	42
Abb. 11:	Bereiche der Landshuter Werkstätten.....	44
Abb. 12:	Wandröhrenglockenspiel.....	45
Abb. 13:	Akkordbrett.....	46
Abb. 14:	Zupfbrett.....	46
Abb. 15:	Spießlaute.....	47
Abb. 16:	Akkordlaute.....	47
Abb. 17:	Farbbanjo.....	48
Abb. 18:	Zupfkontrabass.....	48
Abb. 19:	Saiten-Bassstäbe.....	49
Abb. 20:	Steckmundharmonika.....	49
Abb. 21:	Steckflöte.....	50
Abb. 22:	Die Teilnehmer der Unterrichtssequenz.....	55
Abb. 23:	Lernvoraussetzung der Schüler.....	64
Abb. 24:	Grobplanung der Unterrichtssequenz.....	69
Abb. 25:	Stundenplan (Mittwoch 1. Schuljahreshälfte).....	71
Abb. 26:	Stundenplan (Mittwoch 2. Schuljahreshälfte).....	71
Abb. 27:	Planungsübersicht.....	78

Einleitung

Die Erziehung zur Musik ist von höchster Wichtigkeit, weil Rhythmus und Harmonie machtvoll in das Innerste der Seele dringen.

(Platon, griechischer Philosoph, 427-437 v. Chr.)

Bereits Platon erkannte die Musik als ein wesentliches Element in der Erziehung des Menschen. So kommt Musik in jeder Kultur vor und verbindet durch ihre Möglichkeit, sich ohne Sprache auszudrücken, Menschen verschiedenster Herkunft miteinander (vgl. Bastian 2002, 5). Auch die therapeutische Wirkung von Musik hat eine nachweisliche Tradition von bereits 3000 Jahren (vgl. Bruhn 2000, 9). Wissenschaftliche Untersuchungen haben weiterhin ergeben, dass sich musikalische Förderung durchaus auch positiv auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale des Menschen, wie z.B. die Kommunikationsfähigkeit oder auch die Kooperationsfähigkeit auswirken kann. Auch im schulischen Bereich stellte man bei Schülern mit zusätzlicher musikalischer Förderung langfristig eine Verbesserung der Intelligenzentwicklung fest (vgl. Bastian 2000, 9; Bastian 2001, 18f.). Es ist also deutlich zu erkennen, dass Musik und ihre Wirkung in vielfacher Weise eingesetzt werden können, so auch in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Neben der häufig angewandten Musiktherapie wird an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch das Unterrichtsfach Musik angeboten. Vor allem Menschen mit geistiger Behinderung erfahren jedoch häufig Einschränkungen im Bewegungs-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Wahrnehmungsverhalten (vgl. Amrhein 1993, 570, 580), so dass sich das Unterrichtsfach Musik nicht selten auf das elementare Musizieren und Singen beschränkt (vgl. Moog 1980, 310; Piel 1991, 26). Vor allem die Komplexität unserer traditionellen Notenschrift sowie die meist hohen motorischen Anforderungen traditioneller Musikinstrumente (vgl. Neuhäuser 1971, 263) machen es für viele Menschen mit geistiger Behinderung fast unmöglich, ein Musikinstrument zu erlernen. Diese Einschränkungen in der Musikerziehung von Menschen mit geistiger Behinderung waren für Ullrich ausschlaggebend, eine Methode zu entwickeln, welche Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit bietet, trotz kognitiver und motorischer Einschränkungen ein Musikinstrument erlernen zu können (vgl. Piel 1991, 26; Ullrich 2002, 9ff.). Die vielfältigen Wirkungsbereiche musikalischer Förderung sowie Ullrichs Methode des „Musizieren nach dem Farbnotensystem“ sollen in dieser Arbeit ausführlich dargestellt werden. Zudem wurde das „Musizieren nach dem Farbnotensystem“ in der Praxis erprobt und anschließend evaluiert.

1. Musikalische Förderung an allgemein bildenden Schulen

„Mit großer Besorgnis stellen viele Eltern und Musiker fest, dass das Fach Musik in den allgemein bildenden Schulen ins Abseits gerät und sich ein musikalischer Bildungsnotstand entwickelt“ (Bastian 2001, 9). Zunächst stellt sich natürlich die Frage, wie wichtig die Musik an allgemein bildenden Schulen ist und ob das Fach Musik wieder mehr in den Vordergrund gerückt werden sollte. Bastian beantwortet beides mit einem eindeutigen „Ja!“ (vgl. 2001, 15). Schon alleine durch den hohen Stellenwert der Musik in der Lebenswelt der Schüler sollte Musikerziehung in der Schule viel mehr gefördert werden (vgl. Amrhein/Probst 1991, 41; Bastian 2001, 32). Empirische Studien bestätigen beispielsweise, dass für über 90 Prozent der Jugendlichen Musikhören das wichtigste Freizeitvergnügen darstellt (vgl. Bastian 2001, 32). Bastian betont hierbei vor allem die „entwicklungs- und sozialpsychologischen sowie sozialtherapeutischen Funktionen der Musik, die ihre außerordentliche Gewichtung für den Lebensalltag ausmachen“ (2001, 32). In einer älteren Studie Bastians (Leben für Musik 1989) werden von jungen Musikern vor allem die emotional-psychische und persönlichkeitsprägende Funktion, die Funktion der Selbstverwirklichung, die kommunikativ-soziale sowie die ästhetische Funktion von Musik genannt (vgl. ebd., 33). Zudem kann Musik als ein „Kontaktmedium“ (Bastian 2001, 33) bezeichnet werden, da sie eine sozialisierende und sozialetische Wirkung haben kann (vgl. ebd.). Um die Notwendigkeit musikalischer Förderung an Schulen auch wissenschaftlich belegen zu können, wurde von Bastian und seinen Mitarbeitern zwischen den Jahren 1992 und 1998 eine Langzeitstudie zum Einfluss erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern durchgeführt. Die sechsjährige Studie fand an sieben Berliner Grundschulen statt. Die beteiligten Klassen wurden in fünf Modellgruppen mit zusätzlicher musikalischer Förderung und zwei Kontrollgruppen mit konventionellem einstündigem Musikunterricht eingeteilt. Zum Abschluss der Studie wurden ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale der Kinder der Modellgruppe mit denen der Kinder der Kontrollgruppe verglichen (vgl. Bastian 2000, 9).

Fasst man die Ergebnisse der Studie „Musik(erziehung) und ihre Wirkung“ (ebd.) mit Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren zusammen, konnten drei wesentliche Aspekte der persönlichkeitsfördernden Funktion musikalischer Förderung im schulischen Bereich belegt werden (vgl. ebd., 9f.). Diese werden im Folgenden erläutert.

1.1 Auswirkungen auf das Sozialverhalten

Bastian hat in seiner Langzeitstudie durch ein Soziogramm belegen können, dass die Schüler der musizierenden Modellgruppe weniger Ablehnung erhielten als die Schüler der nicht musizierenden Kontrollgruppe (vgl. Bastian 2001, 37). Ähnliche Ergebnisse wurden bereits zu einem früheren Zeitpunkt in einer dreijährigen Längsschnittuntersuchung von Josef und Mitarbeitern zur Wirkung selbstständigen Musizierens auf das Soziogramm einer Hilfsschulklasse nachgewiesen. Josef stellte in seiner Studie fest, dass durch das gemeinsame Musizieren die Gemeinschaftsfähigkeit der untersuchten Klasse gesteigert werden konnte. Die positiven Zuwendungen der Schüler untereinander wurden durch das gemeinsame Musizieren vermehrt, die Abwendungen wurden im Gegenzug dazu verringert (vgl. Josef 1970, 13). Auch die Reflexionsfähigkeit sozialer Probleme in der Gesellschaft ist bei musizierenden Kindern und Jugendlichen besser ausgeprägt als bei nicht musizierenden Kindern und Jugendlichen (vgl. Bastian 2001, 56; Rohrer 1995, 4). Zudem fühlen sich die Kinder mit erweiterter Musikerziehung sozial, emotional und auch leistungsmotivational in den Schulklassen integrierter als ihre nicht musizierenden Gleichaltrigen (vgl. Bastian 2001, 58). Daraus folgt, dass Musik – hierbei vor allem das gemeinsame Musizieren – sowohl die Soziabilität von Kindern und Jugendlichen, als auch deren soziale Integration in die Gesellschaft fördern kann (vgl. Bastian 2002, 5).

Weiterhin kann nach Bastian durch das Medium Musik die Entwicklungsaufgabe der Identitätsfindung im Jugendalter besser bewältigt werden (vgl. 2001, 60). Nach Bastians Studie ist beispielsweise das aktive Musizieren durch sein emotionales Potential sehr gut dafür geeignet, „Konflikte der Jugendlichen zu mildern, Gefühle der Aggressivität, des Trotzes und der Selbstunsicherheit besser zu bewältigen und wachsendes Autonomiestreben zu fördern und zu unterstützen“ (ebd.).

1.2 Auswirkungen auf den IQ-Wert und die schulischen Leistungen

Durch Bastians Studie lies sich weiterhin nachweisen, dass Musik, Musizieren und Musikerziehung auf langfristige Sicht eine Verbesserung der Intelligenzentwicklung von Kindern bewirken können (vgl. Bastian 2000, 9). Neurobiologische und neurophysiologische Befunde haben ergeben, dass Musikhören und Musikhören die Verbindung und Aktivität beider Hirnhälften fördert. Diese Aktivierung führt zu zahlreichen neuronalen Vernetzungen. Die Aktivierung beider Hirnhälften entsteht dadurch, dass die Rhythmusverarbeitung stärker in der linken Hirnhälfte und die Melodieverarbeitung stärker in der rechten Hirnhälfte stattfindet. Somit aktiviert Musikhören oder Musikhören stets beide Hirnhälften,

was bei den meisten anderen Aktivitäten nicht der Fall ist. Musiker verfügen in der Regel über eine bessere Verbindung beider Hemisphären (vgl. Arroyo 1999, 8; Bastian 2001, 38). Einen „monoton steigenden Zusammenhang zwischen musikalischer Begabung und Intelligenz“ (Bastian 2000, 9) konnte Bastian bereits bei sechs- bis siebenjährigen Kindern feststellen. Die signifikantesten Ergebnisse wurden jedoch nach vier Jahren erweiterter Musikerziehung festgestellt. Nach diesen vier Jahren hatten Kinder aus musikbetonten Grundschulen einen höheren IQ-Wert als Kinder aus Schulen ohne zusätzliche musikalische Förderung (vgl. Bastian 2001, 79). Auch Arroyo betont in ihren Ausführungen, dass Musik und Rhythmus die Kommunikationsfähigkeit, das Denken, das Lernen und auch die Kreativität fördern können (vgl. 1999, 8). Trotz des zusätzlichen zeitlichen Mehraufwands einer erweiterten Musikerziehung im schulischen Rahmen, führte diese während der gesamten Studiendauer zu keiner zusätzlichen Belastung hinsichtlich der allgemeinen schulischen Leistungen. Bastian stellte sogar einen prozentual höheren Anteil von Kindern mit überdurchschnittlich guten schulischen Leistungen bei der musizierenden Gruppe fest (vgl. 2000, 10).

1.3 Auswirkungen auf das Konzentrationsvermögen

Erweiterte Musikerziehung führt zwar nach Bastians Studien zu keiner signifikanten Verbesserung der Konzentrationsleistung, sie kann jedoch Schülern mit hohen Konzentrationsdefiziten interventiv und auch kompensativ helfen (vgl. Bastian 2000, 9). So schreibt Bastian: „Musik stellt ein Übungsfeld eigener Art dar, das vor allem konzentrationschwachen Kindern helfen kann“ (2001, 99).

1.4 Sonstige Auswirkungen von Musik

Die Notwendigkeit von Musik kann nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Zusammenhang begründet werden: Laut Bastian ist Musik ein ideales Medium, um beispielsweise wichtige Schlüsselqualifikationen wie z.B. die Kommunikationsfähigkeit oder die Kooperationsfähigkeit zu fördern. Diese Aussage begründet er unter anderem mit der Förderung der Teamfähigkeit durch das Ensemblespiel oder auch der Förderung der emotionalen Stabilität bei musikalischen Aufführungen (vgl. 2001, 18f.). Aus anthropologischer Sicht kann Musik zudem als Medium zur Selbstverwirklichung gesehen werden (vgl. Bastian 2002, 4). Beispielsweise hat die Musik einen wichtigen Symbolwert für Jugendkulturen, da sie zu einer nonverbalen Kommunikationsform zwischen den verschie-

densten Jugendgruppen werden kann (vgl. Bastian 2002, 4; Leidecker 2002, 15, 26). Musik kann also als Sprache bezeichnet werden, die nicht übersetzt werden muss. Sie verbindet Menschen ohne Worte miteinander und das über alle Grenzen und Länder hinweg (vgl. Bastian 2002, 5). Die sich daraus ergebenden Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten sind somit als wertvolle Funktionen von Musik zu sehen (vgl. ebd., 7). Auch kulturpädagogisch lässt sich die Notwendigkeit musikalischer Förderung begründen: In Geschichte und Gegenwart gibt es keine Kultur ohne Musik. Durch die Musikerziehung können musizierende Menschen zu Schöpfern von Kultur gemacht werden, wenn auch teilweise nur auf elementare Art und Weise (vgl. Bastian 2001, 30). Weiter verweist Bastian auf interdisziplinäre Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Hirnforschung, Psychologie und Musikpädagogik, welche übereinstimmend den möglichst frühen Umgang mit Musik auf allen Ebenen fordern (vgl. 2001, 18f.). Bereits Carl Orff empfahl, die Kinder möglichst schon im Vorschulalter mit Musik zu konfrontieren. Heute wird der Umgang mit Musik bereits ab dem ersten Lebensjahr, teilweise schon vor der Geburt empfohlen und gefördert (vgl. Arroyo 1999, 9). Grund dafür sind die aus verschiedenen Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse, dass sich durch frühes Musizieren Gehirnteile vergrößern (vgl. Stadelmann 2004, 9). Durch das Spielen eines Instruments beispielsweise, entwickeln die Kinder verschiedene Lernstrategien und Lernpotentiale. Aufgrund der hohen Plastizität des Gehirns von Kindern im Vorschulalter sollte der Instrumentalunterricht nach Möglichkeit bereits vor dem achten Lebensjahr beginnen. In dieser Phase zeichnet sich das Gehirn nach Stadelmann besonders durch seine ausgeprägte Lernfähigkeit aus. Für ihn stellt das Spielen eines Instruments eine der komplexesten Tätigkeiten des Menschen dar (vgl. ebd., 9f.).

Bastian verweist zusätzlich auf die therapeutische Wirkung von Musik, welche seiner Meinung nach nicht nur im heilpädagogischen Bereich genutzt werden sollte: Musik kann Spannungen regulieren, die Kontakt- und Erlebnisfähigkeit fördern und emotional aktivierend wirken. Deshalb wird Musik mittlerweile häufig als „diagnosespezifische Behandlungsmethode“ (Bastian 2001, 34) eingesetzt, beispielsweise in der Psychotherapie, der Psychoanalyse, der Psychosomatik, der Neurologie oder der Schmerztherapie (vgl. ebd.). Eine nähere Beschreibung der Musiktherapie ist in Punkt 2.6.1 zu finden.

Bastian betont jedoch auch, dass den Kindern durch Musikerziehung in erster Linie die Chance gegeben werden sollte, „Musik mit allen Sinnen und mit Freude lustvoll zu erleben und mit den gegebenen Möglichkeiten selbst auszuführen im Singen, im Tanzen, im Instrumentalspiel, in der (Gruppen-)Improvisation, im Erfinden von Klanggeschichten, in der

Inszenierung, in der Meditation, in Interaktions- und Kommunikationsspielen und vielen weiteren fachlichen Erfahrungs- und Lernfeldern, um damit ihre musikalischen Anlagen und Fähigkeiten zu fördern“ (2001, 39). Auch Baumann und Gelzer beschreiben Musik im Schulalltag als ein wichtiges Aktionsfeld. Durch Musikerziehung können in ausgeglichener Weise die emotionalen, sozialen, kinästhetischen und kognitiven Bereiche der Kinder gleichermaßen gefordert und gefördert werden (vgl. Baumann/Gelzer 2004, 19). Durch die vielseitigen Fördermöglichkeiten kann Musik in der Schule somit einen wesentlichen Beitrag zu einer angenehmen Schumatmosphäre leisten sowie das Lernen erleichtern (vgl. Amrhein 1993, 586).

1.5 Zusammenfassung

Musik stellt einen wichtigen Bestandteil unserer Lebenswelt dar. Auch im Lebensalltag der Jugendlichen spielt Musik – und hierbei ist vor allem das „Musikhören“ gemeint – eine bedeutende Rolle. Musik als so genanntes Kontaktmedium verbindet Menschen und Kulturen aus aller Welt miteinander. Leidecker und Bastian bezeichnen Musik sogar als nonverbale Kommunikationsform, wodurch sich Menschen auch ohne Worte verständigen können. Neben Bastians Forderung, Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag die Chance zu geben, „Musik mit allen Sinnen und mit Freude lustvoll zu erleben ...“ (Bastian 2001, 39) nennt dieser weitere Möglichkeiten musikalischer Förderung, welche auch nicht-musikalische Ziele betonen sollen: So konnte Bastians Studie zum Einfluss erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern nachweisen, dass sich durch eine erweiterte Musikerziehung sowohl das Sozialverhalten der Kinder als auch deren schulische Leistungen verbessern. Zudem konnten musizierende Kinder vorhandene Konzentrationsdefizite besser kompensieren. Daraus lässt sich erkennen, dass durch musikalische Förderung die Persönlichkeitsmerkmale eines Schülers bedeutend gefördert werden können. Auch an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sollte diesen positiven Auswirkungen musikalischer Förderung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Welche Vorteile und Möglichkeiten sich durch musikalische Förderung besonders für Menschen mit geistiger Behinderung ergeben, wird im Punkt 2.2 näher beschrieben.

2. Musizieren mit Menschen mit geistiger Behinderung

„Musik und Musikerziehung sind tragende Elemente einer ganzheitlichen Bildung, Erziehung und Förderung von jungen Menschen. In ihrer emotionalen Wirkkraft gewinnen Musik und Musikerziehung in Förderschulen hervorgehobene Bedeutung. Musik bietet vielfältige Möglichkeiten, in Unterricht und Erziehung hineinzuwirken: Musik eröffnet und beschließt den Schulalltag. Sie rhythmisiert die Unterrichtsgestaltung. Musik begleitet den Schüler durch das Schuljahr hinweg. Musik schafft Gemeinsamkeit und schlägt Brücken zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen“ (ISB 1996, 7).

Wie aus dem oben zitierten Ausschnitt des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung zu erkennen ist, kann Musik an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in vielfältiger Weise zum Einsatz kommen. Welche Möglichkeiten der musikalischen Förderung sich insbesondere für Schüler mit geistiger Behinderung anbieten und welche Chancen dadurch für die Schüler entstehen können, werden im Folgenden näher beschrieben.

2.1 Musikerziehung bei Menschen mit geistiger Behinderung

Musik ist in fast jedem Lebensbereich unseres Alltags vorzufinden und es gibt wahrscheinlich kaum einen Menschen, der nicht in irgendeiner Form mit Musik verbunden ist (vgl. Looser-Menge 1998, 7). Wer singt z.B. nicht unter der Dusche oder summt im Auto die Melodien der Radiomusik mit? Es geht also in der Musik nicht nur darum, die Notenschrift oder gar ein Instrument zu beherrschen, sondern Musik gehört zu uns allen und somit auch zu denjenigen, die sich für gänzlich unmusikalisch halten. Oft ist laut Looser-Menge die Musikalität dieser Menschen nur überdeckt, verunsichert oder verkümmert (vgl. 1998, 7). Wir alle haben zumindest in der Grundschule Musik nicht nur empfunden, sondern auch gestaltend zur Musik beigetragen, beispielsweise durch das Flötenspiel, das gemeinsame Singen von Liedern oder durch eine Tanzaufführung. Looser-Menge beschreibt in ihren Ausführungen vier Qualitäten von Musik, welche zusammen eine „lebendige, naturgeschaffene Einheit“ (1998, 9) bilden. Diese Bausteine der Musik werden uns bereits von einem Säugling während des ersten Lebensjahres deutlich aufgezeigt (vgl. ebd.):

- Bewegung (rhythmisches Bewegen von Armen und Beinen, Reiten auf einem Schaukelpferd)
- Sinnesaktivität (Hören von Geräuschen, eigene Töne hervorbringen)

- Spiel (Spielzeug hinsichtlich der Geräuscherzeugung erkunden)
- Emotionales

Diese vier Elemente lassen sich jedoch nur theoretisch getrennt aufzeigen, denn in der Praxis sind sie alle miteinander verbunden (vgl. Looser-Menge 1998, 9).

Cubasch betont, dass jeder Mensch vom Beginn seines Lebens ein „lernendes, bildungsfähiges und formbares Wesen“ (Cubasch 1999, 20) ist. Zwar entwickelt sich der Mensch nach biologischen Gesetzen, „aber seine Entfaltung geschieht in kreativer Auseinandersetzung mit der Welt“ (ebd.). Kreativität ist nach Cubasch jedoch keine hohe Begabung und kein Spezialistentum, sondern eine Fähigkeit, die jedem Menschen mitgegeben ist. In jedem Menschen steckt somit ein Tänzer, Musiker, Maler und Dichter. Wie auch bereits bei Looser-Menge angedeutet, ist also das Künstlerische in allen Menschen, gleich welcher Kultur angelegt und in das tägliche Leben miteinbezogen. Das Entdecken und Entfalten der eigenen Kreativität hilft dem Menschen, sich selbst zu verwirklichen (vgl. Cubasch 1999, 21). Daraus leitet Cubasch ein Recht auf die Förderung der Kreativität eines jeden Menschen ab (vgl. ebd.) und somit auch das Recht auf Förderung der Musikalität von Menschen mit geistiger Behinderung. Auch Probst betont die Fähigkeit eines jeden Menschen, Musik wahrzunehmen (vgl. 1991, 48f.). Untersuchungen zufolge wird Musik selbst noch in tiefer Bewusstlosigkeit wahrgenommen (vgl. ISB 1996, 15). Demnach können also auch Schüler mit schwerer geistiger Behinderung Musik erleben, was das Fach Musik eindeutig von den Fächern Mathematik oder Rechtschreiben unterscheidet (vgl. Probst 1991, 49). Weiterhin können in diesem Zusammenhang Experimente zur Wirkung von durch Musik erzeugten Vibrationen bei taubstummen, schwerhörigen oder sprachgestörten Kindern erwähnt werden. Als Beispiel hierfür ist die blinde und taube Helen Keller (1880-1968) anzuführen, welche am Klavier vorgespielte Musikstücke fühlend miterleben konnte und dieses Erlebnis auch nach eigenen Angaben sehr genoss (vgl. Neuhäuser 1971, 265). Somit steht eindeutig fest, dass Musik wohl für alle Menschen, selbst für taube oder schwerhörige Menschen zugänglich ist, wenn auch in einer abgeänderten Form (vgl. Probst 1987, 245).

Als Hauptziel der musikalischen Förderung von Menschen mit sonderpädagogischen Förderbedarf bezeichnet Moog „die Hinführung zur Musik schlechthin“ (1980, 312). Zusätzlich zu diesem Hauptziel zählt Moog 12 nichtmusikalische Zielbereiche auf, die in der Musikerziehung von Menschen mit Behinderung angegangen werden (vgl. ebd.):

- das hörende Auffassen
- das Denken
- das Aufmerksamsein
- das Gedächtnis
- das Gefühl
- das Eindrucks- und Ausdrucksverhalten
- das Sprechen, einschließlich des Lesens und wahrnehmungsbedingter Rechtschreibleistungen
- Koordinationen auditiver und motorischer Aktionen
- Frustrationstoleranz und Arbeitshaltung
- Sozialverhalten
- Aktivität, Kreativität
- Körperfunktionen (Atmung, Motorik)

Diese Bereiche sind alles Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen von großer Bedeutung sind (vgl. Moog 1980, 312). Musikalische Förderung bietet also Chancen für Menschen mit Behinderung, vor allem hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Musik besonders gefördert werden können und welche konkreten Möglichkeiten sich dadurch für Menschen mit geistiger Behinderung ergeben, wird im Folgenden aufgezeigt.

2.2 Positive Auswirkungen der musikalischen Förderung bei Menschen mit geistiger Behinderung

In der Förderschule erfüllt Musikerziehung nach Amrhein und Probst einen dreifachen Auftrag (vgl. 1991, 41):

- Förderung der individuellen Formen musikalischen Handelns und Erlebens
- Förderung von Bewegung, Ausdruck, Wahrnehmung und Kommunikation
- Beitrag zum freudvollen Erleben des Lebensraumes Schule

Hier ist zu beachten, dass sich die oben genannten Fördermöglichkeiten durch Musik lediglich auf den Schulbereich beziehen. Musikalische Förderung findet jedoch auch außerhalb der Schule statt und leistet einen wichtigen Beitrag zur Gestaltung der gesamten Lebenswelt von Menschen mit geistiger Behinderung. So schreibt Beierlein in einem Zeitschriftenartikel: „Musik kann durch ihre einerseits mitreißende und stimulierende, andererseits bindende, ordnende und beruhigende Wirkung den Menschen in vielerlei Hinsicht

beeinflussen und gefangen nehmen. Heute wird Musik u.a. erfolgreich in der Rehabilitation, Integration und Therapie von Menschen mit Behinderung eingesetzt. Doch Musik ist gerade auch für behinderte Menschen ein wichtiges Medium zur Gestaltung der Freizeit“ (Beierlein 1998, 7).

In Punkt 2.1 wurden bereits einige nichtmusikalische Zielbereiche der musikalischen Förderung aufgezählt. Auch Amrhein nennt vier Bereiche, welche mit und durch Musik sehr gut gefördert werden können und auch mit den bereits genannten übereinstimmen. Er meint damit die Fähigkeit, sich zu bewegen (vgl. „Körperfunktionen“), sich auszudrücken (vgl. „Ausdrucksverhalten“), wahrzunehmen (vgl. „Gefühl“ sowie „Eindrucksverhalten“) und zu kommunizieren (vgl. „Sprechen“, wobei hier auch nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten gemeint sind). Über diese Fähigkeiten verfügen alle Menschen, auch diejenigen mit großen Einschränkungen (vgl. Amrhein 1993, 570). Sie stellen „allgemeine, lebensnotwendige menschliche Grundfähigkeiten“ (ebd., 579) dar.

Spricht Amrhein von musikalischen Fähigkeiten versteht er darunter „jede Art von Umgang mit der klanglichen Welt“ (1993, 571). Damit meint er beispielsweise das Hervorbringen und Gestalten von Musik durch Instrumente oder Körperinstrumente aber auch durch innere oder äußere Bewegungen (vgl. ebd.).

Im Folgenden werden die vier oben genannten Fähigkeiten genauer beschrieben, welche nach Amrhein durch Musik besonders gefördert werden können: „In der ständigen Auseinandersetzung mit den verschiedensten musikalischen Erscheinungen (Melodien, Rhythmen, Liedern, Instrumentalstücken usw.) entwickelt und differenziert sich die Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit des Sängers, Instrumentalisten, Musikkenners, der gelernt hat, die „Sprache“ der Musik mit der Stimme und dem Instrument zum Klingen zu bringen und zu „verstehen““ (Amrhein 1993, 579). Vor allem Menschen mit geistiger Behinderung haben bzw. erfahren häufig Einschränkungen im Bewegungs-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Wahrnehmungsverhalten. Gerade diese Menschen können somit durch Musik besonders gefördert werden, was wiederum eine Verbesserung ihrer Lebensqualität zur Folge hat (vgl. Amrhein 1993, 570, 580). Bei der Beschreibung der folgenden Fähigkeiten wird besonders auf die Möglichkeiten beim Instrumentalspiel eingegangen, da das Erlernen von und Musizieren mit Musikinstrumenten einen wesentlichen Teil dieser Zulassungsarbeit darstellt.

2.2.1 Förderung der Bewegungsfähigkeit

Sowohl die Bewegungsfähigkeit als auch die Bewegungserfahrung sind sehr bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung des Heranwachsenden. Störungen in der Motorik können zu einer Beeinträchtigung der gesamten Entwicklung. Deshalb sollte die Bewegungsfähigkeit umfassend gefördert werden (vgl. ISB 1996, 57). Die Bewegungsfähigkeit ist nach Amrhein die wichtigste Fähigkeit des Musizierens, da ohne Bewegung kein Ton erklingen kann (vgl. 1993, 572). Bewegung ist zudem „der unmittelbarste Auslöser von und die direkteste Antwort auf Musik“ (Amrhein 1995, 35). Auch Josef schreibt ähnlich wie Amrhein: „Musik ist bewegungsauslösend, sie ist Bewegung, Takt, Rhythmus, und sie kann nur fruchtbar werden, wenn wir sie in dieser Ganzheit betrachten“ (Josef 1970, 52). Musik setzt somit auch bestimmte Bewegungskompetenzen wie Gleichgewicht, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit usw. voraus (vgl. Amrhein 1993, 573). Beweglichkeit sowie motorische Fähigkeiten wie Sitzen und Stehen sind allgemeine Voraussetzungen, um überhaupt ein Instrument selbstständig spielen zu können (vgl. Amrhein 1993, 579; ISB 1996, 57). Es gibt jedoch verschiedene Möglichkeiten, um auch Menschen mit motorischen Einschränkungen das Erlernen eines Musikinstruments zu ermöglichen, beispielsweise durch spezifische Hilfsmittel oder die Handführung des Lehrers (vgl. ISB 1996, 57). Hinsichtlich des instrumentalen Musizierens kann ein Musikinstrument somit die Möglichkeit zur Bewegungserfahrung und Bewegungsförderung bieten (vgl. Amrhein 1993, 574). So kann beispielsweise durch das Üben von Tonleitern am Klavier oder auch an einem Blasinstrument sowohl die Beweglichkeit als auch die Schnelligkeit der Finger geübt werden (vgl. Kratzert 2002, 29ff.).

2.2.2 Förderung der Ausdrucksfähigkeit

Darunter versteht man die Fähigkeit, psychische Gehalte wie Wahrnehmungen oder Gefühle mit Hilfe des eigenen Körpers, Materialien oder auch Instrumenten zum Ausdruck zu bringen (vgl. Amrhein 1993, 574).

Man unterscheidet bei den Musikinstrumenten als Ausdrucksmedien folgende Kategorien:

Instrumente, welche vor allem zu pädagogischen Zwecken entwickelt wurden: Hierzu zählt beispielsweise das Orff-Instrumentarium. Das Orff-Instrumentarium bietet Menschen mit sehr unterschiedlichen Fähigkeitsniveaus die Möglichkeit des gemeinsamen Musizierens. Die Instrumente des Orff-Schulwerks, welche in Punkt 2.5.1 ausführlich beschrieben werden, bieten eine sehr gute Möglichkeit zur Differenzierung von Bewegungs- und Aus-

drucksfähigkeit (vgl. ebd., 575). Vor allem an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist Differenzierung aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft von großer Bedeutung (vgl. Fornefeld 2002, 67ff.). Zudem bietet das Orff-Instrumentarium Raum für Improvisation und Experimente. Dadurch kann zusätzlich zur Ausdrucksfähigkeit eine Förderung der Kreativität angestrebt werden (vgl. Amrhein 1993, 575). Häufig werden Orff-Instrumente jedoch als „Kinderinstrumente“ bezeichnet bzw. angesehen, da sie „außerhalb der pädagogischen musikalischen Welt kaum vorkommen“ (ebd.), was sich bei manchen Schülern nachteilig auf den Motivationsgrad zur Erlernung der Instrumente auswirken kann.

Instrumente aus Alltagsmaterialien: Hierbei werden die verschiedensten klingenden Materialien zur Klangerzeugung verwendet. Diese meist selbstgebauten Instrumente sprechen sowohl die Neugierde als auch die Experimentierfreudigkeit der Schüler an. Durch ihre Andersartigkeit den herkömmlichen Instrumenten gegenüber kann mit ihnen ein höchst origineller musikalischer Ausdruck provoziert werden. Leider kommt es auch bei diesen Instrumenten häufig zu einer schnellen Ermüdung der anfänglich hohen Motivation. Grund dafür ist, dass Instrumente aus Alltagsmaterialien meist unstrukturierte Klänge hervorbringen und somit von der „gewohnten Vorstellung von Musik“ (Amrhein 1993, 575) stark abweichen. Zudem bieten die meisten dieser Instrumente nur wenige Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Traditionelle Musikinstrumente: Das Musizieren mit traditionellen Musikinstrumenten kann nach Amrhein sehr förderlich für die Entwicklung und das Selbstbewusstsein des Menschen sein (vgl. 1993, 575). Amrhein betont hierbei, dass die Möglichkeit des Erlernens eines Musikinstruments Menschen mit geistiger Behinderung nicht vorenthalten werden soll. Es gibt durchaus Möglichkeiten, Menschen mit geistiger Behinderung ein Musikinstrument beizubringen (vgl. ebd.). Welche Musikinstrumente sich für den Unterricht von Menschen mit geistiger Behinderung besonders eignen, wird in Punkt 2.5 nochmals ausführlich beschrieben.

Bewegungs- und Ausdrucksfähigkeit hängen nach Amrhein sehr stark zusammen. Die körperliche Bewegung drückt stets etwas Bestimmtes aus, genauso wie auch der menschliche Ausdruck (z.B. Mimik). Zumindest in Verbindung mit musikalischen Tätigkeiten ist menschlicher Ausdruck nach Amrhein ohne Bewegung gar nicht denkbar (vgl. 1993, 575).

Nach Salmon können Musik und Bewegung sehr gut eingesetzt werden, um bestimmte Fertigkeiten wie z.B. die Wahrnehmungsfähigkeit aber auch die kognitive und motorische Entwicklung des Kindes zu fördern (vgl. 1999, 16). Betrachtet man den Zusammenhang von Musik und Bewegung etwas genauer, kann dieser neben der Funktion als „Fördermöglichkeit“ zusätzlich in folgende Ausdruckskategorien unterteilt werden (vgl. Amrhein 1993, 575f.):

Musik und Bewegung als subjektiver Ausdruck: „Musik und Bewegung können Gefühltes, Vorgestelltes, Gedachtes, Gewolltes hörbar bzw. sichtbar machen“ (ebd., 576). Somit haben auch Schüler mit Sprach- oder Sprechschwierigkeiten bzw. -störungen die Möglichkeit, ihre Gefühle und Gedanken durch Musik und Bewegung auszudrücken und können sich uns mitteilen. Musik kann also ein „Ausdrucksmittel für menschliche Bedürfnisse“ (Salmon 1999, 14) darstellen.

Musik und Bewegung als Objekt-Darstellung: Durch Musik und Bewegung können Tiere oder Objekte wie Wasser, Regen etc. nachgeahmt werden. So kann beispielsweise ein Trommelwirbel ein Gewitter, das rhythmische Klatschen das Galoppieren eines Pferdes und das Heulen mit der Stimme den Wind nachahmen. Kreativität spielt hierbei eine große Rolle (vgl. Amrhein 1993, 576).

Musik und Bewegung als Ordnung oder Struktur in Raum und Zeit: Hierbei spielt vor allem die Qualität der Klang- und Bewegungsgestalt, wie zum Beispiel der Rhythmus, eine große Rolle (vgl. ebd.). Der Rhythmus steht, aufgrund unserer körpereigenen „Urrhythmen“ (Josef 1970, 63) – wie Herzschlag und Atmung – in einem engen Zusammenhang mit dem menschlichen Dasein (vgl. ebd.). In den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bieten musikalische bzw. rhythmische Elemente eine Möglichkeit zur Gliederung des Schulalltags. So können verschiedene Signale oder Melodien etwa als Erkennungszeichen für das Unterrichtsende oder ein bestimmtes Schulfach eingesetzt werden (vgl. ISB 1996, 12). Baut man rhythmische Elemente in verschiedene Gemeinschaftsspiele ein, ist es nach Josef sogar möglich, unruhige Kinder etwas zurückzuhalten, langsamere und trägere Kinder hingegen zu stimulieren (vgl. 1970, 59).

2.2.3 Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit

Unsere Wahrnehmung ist auf alle Reize ausgerichtet, welche uns unsere Sinne vermitteln. Der Mensch benötigt diese unzähligen Reize, um überhaupt leben zu können (vgl. Amrhein 1993, 579). Musik wird vor allem akustisch, also über unser Gehör wahrgenommen. Somit kann auch der Bereich der Wahrnehmung durch Musikerziehung gefördert werden (vgl. ISB 1996, 59). Bei Menschen mit geistiger Behinderung ist die Wahrnehmungsfähigkeit in Folge einer oder mehrerer Sinnesminderungen häufig eingeschränkt, was wiederum mangelnde Kommunikationsmöglichkeiten sowie Kontaktschwierigkeiten zur Folge haben kann (vgl. Fuchs 1987, 79). Die akustische Wahrnehmungsfähigkeit steht, ebenfalls wie die Ausdrucksfähigkeit (vgl. 2.2.2), in einem engen Zusammenhang mit dem Bewegungsbereich (vgl. Amrhein 1993, 576). Wie bereits in Punkt 2.2.2 beschrieben, können Musik und Bewegung dafür eingesetzt werden, um die Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes zu fördern (vgl. Salmon 1999, 16). Eine wichtige Rolle zwischen Wahrnehmung und Bewegung spielt nach Amrhein der „verborgene sechste Sinn“ (Amrhein 1993, 576), mit welchem die Eigenwahrnehmung bzw. Tiefensensibilität gemeint ist. Durch die Fähigkeit der Eigenwahrnehmung ist es uns möglich, unseren Körper als uns zugehörig zu erleben (vgl. Amrhein 1993, 576). Somit nehmen wir beim Musizieren nicht nur das gespielte Lied oder den Rhythmus wahr, sondern auch „die Beweglichkeit, Ausdrucksfähigkeit, Sensibilität des musikalisch handelnden Subjekts“ (Amrhein 1993, 576f.). Beispielsweise können wir durch das Spielen eines Blasinstruments unseren eigenen Atem erfahren. Es kann demnach eine Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit erreicht werden (vgl. ebd., 577). Die Wahrnehmungsfähigkeit zu sensibilisieren ist eine wichtige Aufgabe der Musiktherapie (vgl. Fuchs 1987, 79).

2.2.4 Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der Sprache

Auch die Kommunikationsfähigkeit ist im alltäglichen Leben notwendig (vgl. Amrhein 1993, 579). Sie gilt als ein komplexer Vorgang, der das „Aufnehmen, Verarbeiten und Weitergeben von Informationen umschließt“ (ISB 1996, 66). Durch die Kommunikationsfähigkeit besitzt man die Möglichkeit, über Bewegung, die Stimme, Instrumente oder auch Materialien (vgl. 2.2.2) eine Verbindung zu seiner Umwelt herzustellen (vgl. Amrhein 1993, 577). Es gibt viele unterschiedliche Formen der Kommunikation. Grob kann man Kommunikation in verbale und nonverbale Kommunikation unterteilen (vgl. Fuchs 1987, 80ff.; ISB 1996, 67). Nach Watzlawick ist es unmöglich, nicht zu kommunizieren, da auch Schweigen und Nichthandeln einen Mitteilungscharakter haben und andere beeinflussen

(vgl. ebd., 51). Kommunikation findet nicht nur absichtlich und bewusst statt, sondern durchaus auch unbewusst und unabsichtlich (vgl. Watzlawick 1996, 52f.). Nach Watzlawick enthält jede Information sowohl einen Inhalts- als auch einen Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt stellt die Informationen einer Mitteilung dar, der Beziehungsaspekt definiert die Art und Weise der Interaktion zwischen dem Sender und dem Empfänger einer Mitteilung (vgl. ebd., 53).

Betrachtet man den Aspekt der musikalischen Kommunikation stellt man fest, dass hierbei vor allem der Beziehungsaspekt zum Tragen kommt. Generell wird die musikalische Kommunikation der nonverbalen Kommunikation zugeordnet (vgl. Amrhein 1993, 577). Eine möglichst frühe musikalische Förderung ist für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit von großer Bedeutung. So gibt es beispielsweise Hörübungen für das Erfassen von Klängen, Geräuschen, aber auch von Lauten und sprachlichen Elementen. Zudem kann man Geräusche oder Melodien mit einem Instrument nachahmen lassen (vgl. ISB 1996, 67). Zur Förderung des kommunikativen Verhaltens kann beispielsweise die Aufmerksamkeit eines autistischen Schülers durch akustische Reize geweckt werden (vgl. ebd., 68). Aber auch die Entwicklung der Sprache als Kommunikationsmittel kann durch Musik gefördert werden, etwa durch Sprechchöre oder Liedvermittlung (vgl. ISB 1996, 72, Ullrich 2002, 114f.). Weiterhin kann Musik als nonverbales Kommunikationsmittel eingesetzt werden, um einen Weg in den verbalen Bereich anzubahnen (vgl. Fuchs 1987, 80f.). Untersuchungen haben ergeben, dass durch vokales und instrumentales Musizieren bei Menschen mit Sprachbehinderungen (z.B. Stotterer oder Stammer) die Zahl der Sprechfehler verringert werden konnte. Zudem führte die musikalische Förderung zu einer erstaunlichen Ausweitung des Sprachaufkommens (vgl. Moog 1980, 311).

Die Kommunikations-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Bewegungsfähigkeit können sich nach Amrhein sowohl auf der psychomotorischen als auch auf der affektiven, kognitiven und sozialen Ebene abspielen. Das erklärt auch die Intensität des musikalischen Erlebens und Handelns. Der enge Zusammenhang dieser Ebenen wirkt sich nach Amrhein ferner durchaus förderlich auf das Lernen aus (vgl. 1993, 578). Demgemäß schreibt auch das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: „Musik kann zum Lernen motivieren, Lernen in Gang halten und den Lernerfolg sichern“ (ISB 1996, 12). Wie Lernen durch Musik gefördert werden kann wird im Folgenden kurz beschrieben. Zudem werden zwei weitere Bereiche der musikalischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung aufgezählt.

2.2.5 Förderung des Lernens

„Lernen wird durch stützende Funktionen wie Motivation, Konzentration, Ausdauer, Genauigkeit und Merkfähigkeit ermöglicht“ (ISB 1996, 68). Auch diese Funktionen sind bei Schülern mit geistiger Behinderung meist herabgesetzt, können jedoch durch Musikerziehung durchaus gefördert werden (vgl. ebd.). Musik, beispielsweise als Einstieg in ein Unterrichtsthema, kann sich sehr positiv auf die Lernmotivation der Schüler auswirken. Zudem können musikalische Elemente zur Auflockerung und Entspannung zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten dienen. Die Konzentrationsfähigkeit kann ebenfalls durch musikalische Übungen wie z.B. das Erkennen verschiedener Orff-Instrumente am Klang oder das Spielen des gleichen Rhythmus gefördert werden (vgl. ISB 1996, 70; Neuhäuser 1971, 265). Der regelmäßige Umgang mit Orff-Instrumenten erhöht mit der Zeit die Treffgenauigkeit. Die Merkfähigkeit kann durch das mehrfache Wiederholen gelernter Lieder erhöht werden (vgl. ISB 1996, 70; Ullrich 2002, 117). Durch das Singen von Liedern wird nach Ullrich „das Gedächtnis in besonderer Weise geschult“ (2002, 117), da hierbei viele verschiedene Fähigkeiten – wie beispielsweise die Speicherfähigkeit von Liedtexten, Melodieverläufen und rhythmischen Strukturen – gleichzeitig beherrscht werden müssen (vgl. Ullrich 2002, 117).

2.2.6 Förderung der Emotionalität

„Musik vermag es, den Menschen in Stimmungen zu versetzen, Gefühle anzusprechen, Erlebtes wieder ins Gedächtnis zu rufen. Musik wirkt unterstützend in Situationen von Trauer. Musik gibt Freude und umrahmt festliche Anlässe. Musik vermittelt Entspannung und Geborgenheit. Musik schafft Eindrücke, sie ist auch Medium von Ausdruck“ (ISB 1996, 70f.). Mit einer geistigen Behinderung gehen häufig auch Störungen der Emotionalität einher – einerseits infolge von Beeinträchtigungen im motorischen, kognitiven oder sprachlichen Bereich, andererseits aber auch durch mangelnde Zuwendung bzw. Förderung sowie durch mangelnde Integration in die Gesellschaft. Diese emotionalen Störungen können sich unter anderem durch Verhaltensauffälligkeiten, Kontakt- und Kommunikationsstörungen bemerkbar machen (vgl. Fuchs 1987, 77). Durch die emotionsauslösende Wirkung von Musik kann Störungen der Emotionalität bei Menschen mit geistiger Behinderung entgegengewirkt werden (vgl. ebd., 78f.). So geben beispielsweise stets wiederkehrende Musikelemente wie ein morgendliches Begrüßungslied dem Schüler Sicherheit. Laute Trommelwirbel können zur Entlastung innerer Unruhe eingesetzt werden, Tänze oder Musikinstrumente können Gefühle und Stimmungen ausdrücken (vgl. ISB 1996, 71f.).

Beim Instrumentalspiel können zudem Freude und Stolz sowohl über das eigene, als auch das gemeinsame Musizieren empfunden werden (vgl. Ullrich 2002, 119).

2.2.7 Förderung des Gruppenzusammenhalts und der Sozialfähigkeit

„Musik ist ein wichtiges Mittel der Gemeinschaftsbildung. Sie führt die Menschen zusammen und hält sie zusammen“ (Josef 1970, 42). Der Zusammenhalt in der Gruppe kann durch Musik insofern gefördert werden, dass durch gemeinsames Musizieren handlungsbezogene Kontakte zwischen Menschen mit ähnlichen Interessen und Bedürfnissen entstehen können. Durch ein regelmäßiges Zusammentreffen einer Musikgruppe kann die Wahrscheinlichkeit der Entstehung von Sympathieverbindungen zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern erhöht werden. Die Entstehung von Sympathiebeziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern kann vor allem dann am besten gefördert werden, wenn die gesamte Gruppe an einem gemeinsamen Ziel beteiligt ist, wie es beim gemeinsamen Musizieren durch das Einüben eines Musikstücks häufig der Fall ist (vgl. Beck/Fröhlich 1992, 102f.). Auch das soziale Handeln von Menschen mit geistiger Behinderung kann gezielt gefördert werden, beispielsweise durch die Nutzung von Formen des Miteinander-Handelns. Zum einen gilt es, die Interaktion zwischen den Schülern allgemein, aber auch zwischen Schülern und Eltern zu verbessern (vgl. ISB 1996, 72). Eine Verbesserung der Interaktion zwischen den einzelnen Schülern kann unter anderem durch das Musizieren in der Gruppe erreicht werden, da gemeinsames Musizieren gegenseitige Toleranz, Rücksichtnahme und Verständnis füreinander fordert und fördert. Gleichzeitig kann durch das gemeinsame Musizieren die Kommunikation untereinander gefördert werden, dadurch dass jeder Spieler dem anderen zuhören muss. Nur so kann das Spielen eines gemeinsamen Musikstücks überhaupt gelingen (vgl. Rohrer 1995, 4; Ullrich 2002, 118). Zudem kann durch musikalische Elemente die soziale Verantwortung der einzelnen Schüler gestärkt werden. Beim gemeinsamen Musizieren oder bei verschiedenen Bewegungsspielen ist gegenseitige Rücksichtnahme eines der obersten Prinzipien zur Zielerreichung. Demzufolge kann die soziale Verantwortung auch auf spielerische Weise gefördert werden (vgl. ISB 1996, 72ff.).

2.2.8 Aufwertung der sozialen Rolle durch musikalische Förderung

Bereits 1972 forderte Wolfensberger im Zusammenhang mit dem Normalisierungsprinzip eine ‚Aufwertung der sozialen Rolle‘ (Wolfensberger zit. nach Fornefeld 2002, 138) von Menschen mit geistiger Behinderung. Zudem sollte das soziale Image dieser Menschen

verbessert werden. Die Aufwertung der sozialen Rolle sowie die Verbesserung des sozialen Images sollte dabei auf drei Ebenen erfolgen (vgl. Wolfensberger zit. nach Fornfeldt 2002, 138; Thimm 2001, 26ff.):

- Personale Ebene (beispielsweise durch Veränderungen des äußeren Erscheinungsbildes)
- Soziale Ebene (beispielsweise durch die Dezentralisierung der Unterbringungen)
- Gesellschaftliche Ebene (beispielsweise durch Änderungen in der Gesetzgebung)

Wie die Aufwertung der sozialen Rolle durch die *musikalische Förderung* von Menschen mit geistiger Behinderung gelingen kann, wird im folgenden Abschnitt erläutert. Die nachfolgenden Beispiele beziehen sich vor allem auf die drei oben genannten Ebenen nach Wolfensberger und sollen einen kleinen Einblick über die vielfältigen Möglichkeiten der Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in unsere Gesellschaft geben.

Um eine Aufwertung der *persönlichen Kompetenzen* (vgl. Personale Ebene) von Menschen mit geistiger Behinderung zu erreichen ist es nötig, ihnen das Aneignen gesellschaftlich akzeptierter Verhaltensweisen zu ermöglichen. Eine Möglichkeit bietet hierbei das Erlernen eines Musikinstruments. Musikalische Kompetenzen haben in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Dabei werden auch individuelle künstlerische Ausdrucksweisen gut akzeptiert (vgl. Hartogh 1998, 142ff.), was wiederum bedeutet, dass es nicht unbedingt notwendig ist, ein Instrument vollkommen zu beherrschen. Auch die Integration von Menschen mit geistiger Behinderung auf der *sozialen Ebene* ist durch eine musikalische Förderung durchaus möglich. Zum einen können soziale Erfahrungen beim gemeinsamen Musizieren, beispielsweise in der Familie oder im Freundeskreis, gesammelt werden. Aber auch die gemeinsame musikalische Gestaltung von Gottesdiensten oder Festen durch Menschen mit und ohne Behinderung ermöglichen eine Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in unsere Gesellschaft (vgl. Hartogh 1998, 142; ISB 1996, 12). So schreibt auch Rohrer: „Im gemeinsamen Musizieren können Brücken zwischen Generationen, aber auch Brücken zwischen Menschen verschiedener Herkunft geschaffen werden“ (1995, 4). Musikalische Förderung kann zudem eine Aufwertung der sozialen Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung auf *gesellschaftlicher Ebene* bewirken. So können musikpädagogische Angebote für Menschen mit geistiger Behinderung im Bildungssystem etabliert werden, indem etwa der Besuch von Musikschulen oder die Mitwirkung von Menschen mit geistiger Behinderung in Ensembles oder Bands ermöglicht wird. Aus dem Grund sollten auch die musikpädagogischen Angebote an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und in Heimen weiter ausgebaut werden. Um die Qualität der musik-

pädagogischen Angebote zu erhöhen, sollte zudem die musikpädagogische Forschung in diesem Bereich erweitert werden (vgl. Hartogh 1998, 142). Natürlich besitzen Menschen mit geistiger Behinderung zumeist nicht dieselben kognitiven und motorischen Voraussetzungen wie Menschen ohne geistige Behinderung (vgl. ISB 1996, 15). Folglich bedarf es einer speziellen musikalischen Förderung. Welche Möglichkeiten der musikalischen Förderung sich für Menschen mit geistiger Behinderung im schulischen Bereich besonders eignen, werden im Folgenden näher beschrieben.

2.3 Möglichkeiten der musikalischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung im schulischen Bereich

Zunächst ist es notwendig, den Musikunterricht für Menschen mit Behinderung so zu modifizieren, dass diese nicht frustriert, sondern nach ihren Möglichkeiten gefördert werden. Auch in der musikalischen Förderung ist die Miteinbeziehung und Berücksichtigung der Bedürfnisse sowie der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines jeden Schülers Grundvoraussetzung für optimales Lernen. Als Lehrer sollte man somit sowohl die Lernanforderungen als auch Ziele, Inhalte und Methoden daran anpassen. Nur so kann musikalische Förderung zu einer Steigerung des Lebensgefühls beitragen und motivierend wirken (vgl. Amrhein 1995, 34ff.). Betont werden soll an dieser Stelle nochmals, dass es bei der musikalischen Förderung an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht um eine Anpassung an gesellschaftliche Normen geht, sondern um die bestmögliche Förderung der jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Gegensatz zur musikalischen Begabtenförderung stehen bei der musikalischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung vor allem die Vermittlung allgemeiner und ihnen allen zugänglicher musikalischer Fertigkeiten im Vordergrund (vgl. Amrhein 1995, 34f.). Musik wird an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu verschiedenen Zwecken eingesetzt. Neben dem Unterrichtsfach Musik trägt Musik im Allgemeinen wesentlich zur Gestaltung von Unterricht und Schulleben bei (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 312ff.):

- Musik hilft, den Schulalltag zu gliedern und zu rhythmisieren.
- Musikalische Aufführungen tragen zu einer Bereicherung des Schulalltags bei.
- Musik ist häufig Bestandteil von Projektarbeit und fächerübergreifenden Themengebieten.
- Musik ermöglicht gemeinsames Lernen, da die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler berücksichtigt werden können.

Musik als Unterrichtsfach ist nach dem bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in folgende fünf Bereiche gegliedert (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 312ff.):

Musik erleben und hören	<ul style="list-style-type: none"> • Elementare akustische Eindrücke • Verschiedene Musikstücke • Musikgeschmack
Musik mit der Stimme	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben der eigenen Stimme • Stimmpflege • Lieder singen
Musik und Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Erste Erfahrungen mit Musik und Bewegung • Musikalische Grundelemente in der Bewegung • Tanz
Musik mit Instrumenten	<ul style="list-style-type: none"> • Elementare Instrumente • Musikinstrumente • Instrumentenspiel • Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel • Begleitung und Improvisation
Musikalische Projekte	/

Abb. 1: Die fünf Bereiche des Unterrichtsfaches Musik

Was in dieser Unterteilung vollkommen außer Acht gelassen wird, sind die musiktheoretischen und musikgeschichtlichen Kenntnisse der Musik (vgl. Moog 1980, 310). Moog betont jedoch, dass diese Bereiche Menschen mit geistiger Behinderung nicht grundsätzlich vorenthalten werden sollten. Alle Schüler, egal mit welcher Art von Behinderung sollten also somit „zur bestmöglichen Teilhabe an der Musik geführt werden“ (ebd.).

Neben dem Einsatz von Musik als Unterrichtsfach und Musik als Beitrag zur Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens wird Musik an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufig als Mittel zur Förderung nicht-musikalischer Ziele eingesetzt (vgl. Madsen/Jellison 1991, 75).

So kommt Musik vielfach als therapeutisches Medium in der Musiktherapie von Menschen mit geistiger Behinderung zum Einsatz, die immer häufiger auch an Förderzentren mit dem

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung angeboten wird (vgl. ISB 1996, 55f.) Welche Bereiche vor allem durch musiktherapeutische Maßnahmen gezielt gefördert werden können, wurde bereits in Punkt 2.2 erläutert. Im bayerischen Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden fünf Bereiche des Unterrichtsfaches Musik aufgezählt. Auch diese Bereiche stehen wie bei den in Punkt 2.1 genannten „vier Bausteine der Musik“ nicht isoliert nebeneinander, sondern im wechselseitigen Bezug zueinander (vgl. Moog 1980, 310):

2.3.1 Musik mit der Stimme – Singen

Die menschliche Stimme stellt ein für fast jedermann Verfügbares und seit dem Säuglingsalter ausgebildetes Musikinstrument dar. Es bietet die einfachste Möglichkeit, in der Schule praktisch zu musizieren (vgl. Piel 1991, 21). Das Singen ist eine „grundlegende menschliche Ausdrucksform“ (ISB 1996, 199). Durch gemeinsames Singen kann ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und auch Freude vermittelt werden. Zudem kann Singen fächerübergreifend eingesetzt werden, um etwa verschiedene Lerninhalte besser vermitteln zu können und die Behaltensleistung der Schüler zu erhöhen. Bei der Auswahl der Lieder im Unterricht sollte auf Situations- und Altersgemäßheit geachtet werden, um eine möglichst große Motivation der Schüler zu erreichen. Lieder können zudem zur Strukturierung des Tagesablaufs eingesetzt werden, beispielsweise zur Eröffnung des Morgenkreises und zur gemeinsamen Verabschiedung am Unterrichtsende (vgl. ISB 1996, 200ff.). Begleitend zum Erlernen verschiedener Lieder können spielerisch Atem- und Sprechübungen (z.B. „Seifenblasen erzeugen“) zur Entwicklung und Pflege der Sprech- und Singstimme durchgeführt werden (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 317; ISB 1996, 203). Um die Ausdrucksfähigkeit der Stimme zu erweitern eignen sich verschiedene Übungen zur Stimm- und Lautbildung. Durch bewusstes Gähnen wird beispielsweise der gesamte Atem- und Stimmapparat gedehnt (vgl. ISB 1996, 206).

An Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kommt es leider häufig vor, dass die Lehrer Abstand nehmen von traditionellen Liederbüchern. Die meisten Lehrer bevorzugen eher Werke, die eigens für Schüler mit geistiger Behinderung konzipiert wurden (Piel 1991, 22f.). Piel warnt jedoch davor, Schülern mit geistiger Behinderung traditionelles Liedgut vorzuenthalten, da diese dann schnell im Abseits stehen würden, wenn es um das gemeinsame Singen von Menschen mit und ohne geistige Behinderung geht (vgl. 1991, 23). Piel motiviert sogar zur Verwendung von traditionellem Liedgut an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: „Wer sucht, wird ge-

nügend Beispiele für gute Lieder finden, die geistigbehinderte Schülerinnen und Schüler erlernen können, und zwar sowohl im modernen als auch im traditionellen Bereich“ (Piel 1991, 23). Natürlich macht sich die oft reduzierte Leistungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung häufig bereits beim Singen von Liedern bemerkbar. Folglich müssen Lehrer sehr wohl mit einer Einschränkung des traditionellen Liederrepertoires, etwa aufgrund eines zu großen Tonumfangs oder eines zu komplizierten Rhythmus rechnen. Es ist also Aufgabe der Lehrer, Lieder zu finden, welche für Schüler mit geistiger Behinderung erlernbar sind, ohne dabei ausschließlich auf Liederbücher speziell für Menschen mit einer geistigen Behinderung zurückzugreifen (vgl. ebd., 24ff.). Auch die Liederarbeitung und Liedgestaltung können im Unterricht an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung durchgeführt werden. Dadurch können Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit, Sprachvermögen und Artikulation gefördert werden. Die Liedvermittlung erfolgt zunächst am besten durch Vorsingen des Lehrers. Wichtig sind hierbei ein klarer Stimmeinsatz sowie eine deutliche Artikulation der Stimme. Um ein Lied zu erarbeiten, muss es in seine einzelnen Bausteine zerlegt werden (Text, Melodie und Rhythmus). Nachdem das Lied einmal vom Lehrer vorgesungen wurde, sollte zunächst der Text des Liedes erarbeitet werden. Der Lehrer spricht einzelne Textteile vor, die Schüler sprechen diese nach. Als nächstes wird der Text im Rhythmus des Liedes vorgesprochen. Der Rhythmus kann beispielsweise durch Klatschen oder Trommeln zusätzlich hervorgehoben werden. Nachdem Text und Rhythmus gemeinsam erarbeitet wurden, wird die Melodie des Liedes erarbeitet, indem der Lehrer einzelne Passagen des Liedes zuerst ohne Text, später mit Text vorsingt. Die Schüler singen anschließend diese Passagen nach. Zusätzlich zur Liederarbeitung können die einzelnen Lieder von den Schülern individuell gestaltet werden. Dies erhöht nicht nur die Behaltensleistung der Liedtexte, sondern steigert zudem Kreativität, Ausdrucksvermögen sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler (vgl. ISB 1996, 211f.).

2.3.2 Musik mit Instrumenten

Durch die Notwendigkeit der individuellen Förderung beim Erlernen eines Musikinstruments fällt der Instrumentalunterricht in der Klasse meist schwer. Größtenteils beschränkt sich das schulische Instrumentalspiel nur auf das elementare Musizieren. Hierbei kommen häufig die so genannten Orff-Instrumente zum Einsatz, welche in Punkt 2.5.1 näher beschrieben werden. Der Großteil der Schüler mit geistiger Behinderung kommt mit dem Orff-Instrumentarium sehr gut zurecht. Neben dem Orff-Instrumentarium werden an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufig auch selbstgebaute

Musikinstrumente verwendet. Diese sollten jedoch so konstruiert sein, dass sie musikalischen Zwecken auch tatsächlich dienen können. Ist diese Voraussetzung gegeben, unterscheiden sich diese Instrumente in ihrer Handhabung kaum von allen übrigen Instrumenten und können wie diese eingesetzt werden (vgl. Piel 1991, 26). Welche traditionellen Instrumente sich besonders für den Instrumentalunterricht von Schülern mit geistiger Behinderung eignen, wird in Punkt 2.5 sowie in Punkt 3.4 ausführlich beschrieben. Wichtig ist hierbei zu erwähnen, dass im schulischen Instrumentalunterricht unter anderem die Voraussetzung notwendig ist, dass das Musikinstrument im Gemeinschaftsverband erlernbar ist. Das soll natürlich nicht heißen, dass spezielle Begabungen nicht im Einzelunterricht gefördert werden sollen. Im schulischen Rahmen ist dies jedoch vorwiegend aus ökonomischen Gründen, leider meist nicht möglich (vgl. Josef 1970, 79). Im Rahmen einer ganzheitlich orientierten Musikerziehung können zusätzlich die körpereigenen Instrumente (Klatschen, Schnalzen, Stampfen usw.) genutzt werden. Neben dem Musizieren mit verschiedenen Instrumenten sollen Schüler auch Kenntnisse über verschiedene Instrumente erlangen. Dies geschieht meist durch den selbstentdeckenden Umgang mit mehreren Instrumenten der verschiedenen Gattungen (Streichinstrumente, Tasteninstrumente,...) (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 323f.; ISB 1996, 111ff.).

2.3.3 Musik erleben und hören

Der Bereich „Hören von Musik“ umfasst nicht nur das Hören verschiedener Musikstücke, sondern auch elementare akustische Eindrücke. Hierzu gehört beispielsweise das Wahrnehmen von Stille und Ruhe, Klängen und Schwingungen sowie von verschiedenen Stimmen. Die Wahrnehmung dieser Elemente erfolgt dabei nicht nur über das Gehör, sondern auch über die vestibulären und taktilen Sinneskanäle (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 313f.).

Indem man den Schülern verschiedene Musikstücke vorspielt, kann das bewusste und differenzierte Hören gefördert werden. Mit bewusstem Musikhören ist hierbei „das Verstehen und Deuten sowohl von einzelnen Strukturelementen als auch des ganzen Werks“ (ebd., 315) gemeint. Das differenzierte Hören kann im Unterricht spielerisch geübt werden, beispielsweise durch Liederratespiele („Um welche Musikgattung handelt es sich?“) oder Instrumentenraten („Welche Instrumente hörst du in diesem Musikstück?“) (vgl. ISB 1996, 217; Ullrich 2002, 105f.). Um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden, sollte die

Anzahl und die Dauer der Musikstücke das Anforderungsniveau nicht übersteigen (vgl. ISB 1996, 217).

2.3.4 Musik und Bewegung

„Fähigkeit und Bedürfnis, sich zu Musik tänzerisch und spielerisch zu bewegen, gehören zu den elementaren kreativen Möglichkeiten des Menschen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 320). Es ist daher wichtig, den Schülern mit geistiger Behinderung eigene Bewegungsformen und -erfahrungen erproben zu lassen, genauso wie man tänzerische Bewegungen zur Musik beibringen sollte (vgl. ebd.; Ullrich 2002, 107). Im Tanz können die Schüler ihre Stimmungen und Gefühle ausdrücken sowie mit ihren Mitschülern in Beziehung treten (vgl. ISB 1996, 149). Für erste Erfahrungen mit Musik und Bewegung eignen sich Rhythmikübungen, beispielsweise mit Bällen oder Reifen, mit welchen sich die Schüler entsprechend durch den Raum bewegen können (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 320). Beim Tanzen wird im Rahmen des Musikunterrichts an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung das Augenmerk vor allem auf die Entwicklung des Körperbewusstseins sowie auf das Bewegungsgefühl in Verbindung mit der Musik gerichtet. Da das Bewegungsvermögen vieler Kinder mit geistiger Behinderung durch eine zusätzliche Körperbehinderung eingeschränkt sein kann, muss bei der Auswahl der Tänze auf das individuelle tänzerische Bewegungsvermögen der Kinder geachtet werden (vgl. ebd., 321). Wichtig ist dabei auch, die Tanzanweisungen gegebenenfalls zu vereinfachen, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden. Die Freude und der Spaß am Tanzen sollten immer im Vordergrund stehen (vgl. ISB 1996, 149). Das Einüben verschiedener Tänze findet häufig fächerübergreifend in Verbindung mit dem Sportunterricht statt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 321).

2.3.5 Musikalische Projekte

„Musikprojekte eignen sich besonders für gemeinsamen Unterricht mit anderen Förderzentren und Schularten. Das Bedürfnis, sich mitzuteilen und mit anderen in Kommunikation zu treten, verbindet Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Es kann künstlerischen Prozessen entscheidende Impulse geben“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 326). So bieten musikalische Projekte viele Möglichkeiten der musikalischen Umrahmung verschiedenster Festivitäten. Aber auch durch eigene Musikkonzerte können die Schüler ihr erworbenes musikalisches Kön-

nen unter Beweis stellen. Wichtig dabei ist, dass die Schüler auch ihre eigenen Ideen für die Gestaltung der Projekte einbringen dürfen. Durch die Mitarbeit an der Planung musikalischer Projekte können die Schüler zudem organisatorische Kompetenzen erwerben (vgl. ebd., 326f.). Diese vielfältigen musikalischen Erfahrungen in Schule und Unterricht können die Schüler anregen, auch in ihrer Freizeit musikalischen Tätigkeiten nachzugehen. Hierbei stehen auch Menschen mit geistiger Behinderung erfreulicherweise immer mehr Angebote zur Verfügung. Neben dem Musikhören können Besuche von Musik- oder Tanzveranstaltungen ermöglicht werden. Immer mehr Musikschulen bieten zudem Instrumentalunterricht für Menschen mit geistiger Behinderung an (vgl. ISB 1996, 219ff.). Auf diese Weise kann Musik einen wertvollen Beitrag zur sozialen Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung und deren Integration in die Gesellschaft leisten (vgl. Alvin 1988, 60).

2.4 Probleme in der musikalischen Erziehung bei Menschen mit Behinderung

Betrachtet man den Musikunterricht für Menschen mit Behinderung aus der defektorientierten Sichtweise, stößt man schnell auf erste Probleme. Die größte Schwierigkeit des Musikunterrichts liegt hauptsächlich in der musikalischen Notation. Die heutige Notenschrift stammt aus der Kultur des Abendlandes. Durch sie ist es uns heute möglich, alle nur denkbaren Stücke und Melodien in einer einheitlichen Schreibweise zu notieren und somit für Menschen verschiedenster Kulturen zugänglich zu machen (vgl. Looser-Menge 1998, 10). Hier vergisst man jedoch die Menschen, welche beispielsweise aufgrund ihrer Behinderung bei der Entzifferung der Notenschrift schnell an ihre Grenzen stoßen. Die Problematik der Notenschrift wurde in vielen wissenschaftlichen Beiträgen thematisiert. So schreibt Güsewell: „Das Umsetzen von abstrakten Zeichen, das gleichzeitige Lesen und Spielen ist nicht nur für intelligenzschwache Schüler schwierig, sondern auch für Kinder mit Sehbehinderungen oder Wahrnehmungsstörungen“ (2004, 18). Als Alternativen für das Erlernen der Normalnotenschrift zählt Güsewell das Auswendigspielen, Improvisieren und das Verwenden anderer Zeichen und Grafiken auf (vgl. ebd.). Ein weiteres Problem in der musikalischen Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung wird oft in der Wahl der Instrumente deutlich, da viele der herkömmlichen Instrumente hohe motorische Anforderungen voraussetzen. Meist werden auch beide Hände benötigt. Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung haben jedoch häufig Einschränkungen in ihren motorischen Funktionen. Auch das Gedächtnis zum Speichern von Rhythmen und Melodien ist zumeist eingeschränkt (vgl. ISB 1996, 15). In Punkt 2.5 werden Instrumente aufgezählt, welche

sich auch durchaus für den Instrumentalunterricht von Menschen mit geistiger Behinderung eignen. Die Problematik unserer komplexen Notenschrift bleibt jedoch bestehen. Eine mögliche Lösung für beide genannten Probleme bietet das Ullrich-Farbnotensystem sowie das ULWILA-Instrumentarium. Das Musizieren nach dem Farbnotensystem stellt zugleich den Kern dieser Arbeit dar und wird daher im Punkt 3 ausführlich beschrieben.

2.5 Geeignete Musikinstrumente für Menschen mit geistiger Behinderung

Ein Instrument zu spielen ist nach Bastian und Stadelmann „eine der komplexesten menschlichen Tätigkeiten“ (Bastian 2000, 10; Stadelmann 2004, 10). Schon bei den einfachsten Liedern werden intellektuelle sowie grob- und feinmotorische Fähigkeiten beansprucht (vgl. Bastian 2000, 10).

Will ein Mensch mit geistiger Behinderung ein Musikinstrument erlernen, stellt sich zunächst die Frage, welche Instrumente sich dafür am besten eignen und ob das Erlernen eines Instrumentes prinzipiell überhaupt möglich ist. Meistens kommt von Eltern und Lehrern der Vorschlag, man „könne es vielleicht mit einem leichten Instrument probieren“ (Moog 1978, 24). Im Folgenden wird aufgeführt, welche Instrumente für Menschen mit geistiger Behinderung als geeignet angesehen werden und somit auch leichter zu erlernen sind. Moog schlägt folgende zentrale Frage bei der Wahl eines geeigneten Instrumentes vor: „Mit welchem Instrument kann der Schüler von einem für ihn vertretbaren Zeitpunkt an über einen möglichst langen Zeitraum in für ihn sinnvoller Weise musizieren?“ (1978, 24). Dabei sollten auch die Vorlieben und Interessen des Schülers mit berücksichtigt werden (vgl. ebd., 30).

2.5.1 Das Orff-Instrumentarium

Als Orff-Instrumentarium wird im engeren Sinne eine Gattung von Stabspielen (Glockenspiele, Metallophone, Xylophone) bezeichnet, die Carl Orff in Zusammenarbeit mit dem Instrumentenbauer Maendler entwarf und anfertigen ließ (vgl. Hopf/Heise/Helms 1984, 213). Im weiteren Sinne werden jedoch heute auch körpereigene Instrumente sowie das kleine Schlagwerk (Trommeln, Becken, Triangel,...) zum Orff-Instrumentarium gezählt (vgl. Wagner 1996, 10). Es wurden jedoch nur die bereits genannten Stabspiele von Carl Orff erfunden (vgl. Jung 1987, 11).

Orff-Instrumente werden vor allem zum freien Musizieren bei Klangspielen, zum Experimentieren, zur Bewegungsbegleitung, zur Liedbegleitung oder zur Begleitung von rhythmischen Sprüchen, Gedichten, Geschichten, Bilderbüchern und Tänzen eingesetzt (vgl.

Wagner 1996, 10). Die meisten Orff-Instrumente erfordern eher grob- als feinmotorische Koordinationen und werden daher gerne für den Musikunterricht an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vorgeschlagen (vgl. Jung 1987, 12). Zudem besitzen vor allem die Stabspiele (Metallophone, Xylophone, Glockenspiele) sowie das kleine Schlagwerk (z.B. Becken oder Trommel) einen hohen Aufforderungscharakter. Ein großer Vorteil der Stabspiele besteht in der Herausnehmbarkeit der einzelnen Klangstäbe. So können beim Musizieren eines Musikstückes nicht benötigte Stäbe bzw. Töne herausgenommen werden, um einem „Falschspielen“ vorzubeugen (vgl. Jung 1987, 16f.). Durch die leichte Spielbarkeit der Instrumente stellen sich schnell Erfolgserlebnisse ein, was sich meist positiv auf die Lernmotivation der Schüler auswirkt (vgl. ebd., 12).

Weiterhin ist „das Orff-Schulwerk ... von seiner Konzeption her auf Gruppenmusizieren ausgerichtet“ (Jung 1987, 17). Man kann grundsätzlich mit kleinen, aber auch großen Gruppen arbeiten. Räumlichkeit und Schwierigkeitsgrad sollten der Gruppengröße entsprechend angepasst werden. Zudem sollten ausreichend Instrumente vorhanden sein (vgl. ebd., 18).

Eine genauere Beschreibung der Instrumente erfolgt in dieser Arbeit nur zu den Stabspielen, da diese die Ursprünge des Orff-Instrumentariums darstellen. Das Glockenspiel besteht aus gestimmten Metallplatten, welche an so genannten Schwingungsknoten aufliegen. Die Enden der Metallplatten schwingen frei (vgl. Baines 1996, 114). Glockenspiele gibt es in den Stimmungen Sopran und Alt. Sie werden meistens mit Holzkopfschlägeln angeschlagen. Auch Metallophone bestehen aus Metallplatten, welche jedoch größer sind als bei den Glockenspielen. Neben der Sopran- und Altstimmung gibt es zudem eine Bassstimmung (vgl. Rathmann 1979, 39). Xylophone bestehen aus gestimmten Hartholzplatten. Auch sie liegen an zwei Schwingungsknoten (Gummi-, Filz- oder Strohisolatoren) auf (vgl. Baines 1996, 370). Es gibt sie in den Stimmungen Sopran, Alt und Bass (vgl. Rathmann 1979, 39). Zum Spielen werden Schlägel aus Holz, Hartgummi oder Kunststoff verwendet. Die Spieltechnik ist bei allen drei Stabinstrumenten gleich (vgl. Baines 1996, 370). Der Spieler sollte so sitzen oder stehen, dass sich die Stäbe des Instrumentes auf Hüfthöhe befinden. Die Schlägel werden locker gefasst, der Handrücken sollte nach oben zeigen (vgl. Rathmann 1979, 39). Um einen wohlklingenden Ton zu erzeugen soll nach Kugler „der Anschlag locker und federnd erfolgen und die Stäbe in der Mitte treffen. Der Schlägel verlässt den Stab sofort wieder, damit dieser ausschlagen kann“ (2001, 395). Zudem dürfen die Stäbe nicht mit dem Körper berührt werden, da diese durch die Dämpfung sonst nicht klingen. Es ist also darauf zu achten, dass das jeweilige Instrument im

richtigen Abstand zum Körper aufgestellt wird. Die tiefen Töne sollen sich stets links vom Schüler befinden (vgl. ISB 1996, 114).

2.5.2 Blasinstrumente

Blasinstrumente sind Musikinstrumente, bei denen die eingeschlossene Luft durch Anblasen in periodische Schwingungen versetzt wird (vgl. Baines 1996, 25). Sie werden unterschieden in Holzblasinstrumente (z.B. Blockflöte, Klarinette) und Blechblasinstrumente (z.B. Horn, Trompete, Posaune) (vgl. ebd., 27f.). Als das wohl bekannteste Blasinstrument, welches die meisten aus ihrer eigenen Grundschulzeit kennen, kann die Blockflöte genannt werden. Sie verdankt ihre weite Verbreitung vor allem ihrem geringen Anschaffungspreis, der weitgehenden Zuordnung von Griff und Ton, aber auch „der einzigartigen Bandbreite der Niveauerwartungen Blockflötenmusik wird in einfacher Spielmusik genauso akzeptiert wie mit Solokonzerten aus der Barockzeit oder virtuoson Stücken der Moderne“ (Moog 1978, 28). Ob ein Instrument als leicht oder schwer spielbar eingestuft wird hängt nach Moog nicht nur von motorischen und akustischen Anforderungen ab, sondern auch von den Niveauerwartungen unserer Gesellschaft (vgl. Moog 1978, 26). Blasinstrumente besitzen im Allgemeinen ein weit gespanntes Anspruchsniveau. Somit ist es möglich, mit einem Blasinstrument Solokonzerte zu geben und dabei große Anerkennung bei den Zuhörern zu ernten. Es kann jedoch auch ein Mensch mit geistiger Behinderung mit seinem Blasinstrument in Ensembles mitspielen, auch wenn er noch relativ geringe Spielfertigkeiten besitzt (vgl. ebd., 28ff.). Im Gegensatz zu Instrumenten wie Geige oder Gitarre sind bei Blasinstrumenten die Mindestanforderungen an Gehör und Motorik so niedrig, „dass auch unter erschwerten Bedingungen von Behinderungen für viele Musizieren möglich ist“ (ebd., 31). Änderungen der Mechanik eines Holzblasinstrumentes machen es zudem möglich, bis zu einem gewissen Grad Behinderungen an den Händen (z.B. grobmotorische Behinderungen) auszugleichen. Zum Spielen eines Blasinstrumentes ist jedoch – anders als bei anderen Instrumentengruppen – eine Lippenspannung notwendig (vgl. ebd., 25f.). Darum kann beispielsweise eine körperliche Anomalie des Schülers wie ein offener Gaumen oder eine Deformation der Lippen oder Zähne das Erlernen eines Blasinstrumentes verhindern. Als weitere Hindernisse nennt Moog, „wenn die geistigen Fähigkeiten oder das Lernverhalten des Schülers so schwach sind, dass selbst einfachste Musizierformen als unerreichbar erachtet werden müssen“ (1978, 31). Unter Berücksichtigung dieser Ausnahmen ist es also nach Moog für einen Menschen mit geistiger Behinderung durchaus möglich, ein Blasinstrument (hierbei sind vor allem Blechblasinstrumente und Klarinette ge-

meint) zu erlernen, da Moog die Palette der Musiziermöglichkeiten mit Blasinstrumenten als „weitgespannt“ und „bunt“ ansieht (vgl. 1978, 31).

2.5.3 Tasteninstrumente

Zu den Tasteninstrumenten zählen beispielsweise das Klavier, die Orgel oder auch das Keyboard (vgl. Schoenebeck/Reiß/Noll 1994, 331f.). Sie sollen anhand des Beispiels Klavier näher beschrieben werden. Das Klavier kann als eine mechanisierte Form des Hackbretts bezeichnet werden (vgl. Baines 1996, 158). „Durch das Niederdrücken einer Taste wird der dazugehörige Hammer mit beschleunigter Geschwindigkeit ... gegen die Saite geschleudert und freigelassen, um zurückzuprallen“ (ebd.). Einfache Melodien im Umfang bis zu zehn Tönen können nach Moog durch die mechanische Ausrüstung am Klavier nach kurzer Übungszeit gespielt werden (vgl. 1978, 26). Die Leistungserwartungen an Klavierspieler liegen jedoch so hoch, dass man sich selbst auch nach jahrelangem Üben selten als Könnler bezeichnet. Bei Tasteninstrumenten besteht zudem keine direkte Verbindung von Ton und Griff, da die einzelnen Töne am Klavier mit jedem Finger gespielt werden können. Das somit nicht vorhandene Regelschema zwischen den Tönen und Griffen kann laut Moog als eine Erschwerung für das Erlernen von Tasteninstrumenten angesehen werden (vgl. 1978, 25). Nach ihm sind solche Instrumente einfacher, „bei denen jeder einzelne Ton einen bestimmten Griff fordert und umgekehrt mit einem bestimmten Griff immer der gleiche Ton erzeugt wird“ (ebd.). Beschränkt man sich also bei Tasteninstrumenten auf das Musizieren einfacher Melodien, können sie für Menschen mit geistiger Behinderung gut eingesetzt werden. Zweihändiges Spielen hingegen erfordert das gleichzeitige Ausführen verschiedener Bewegungsabfolgen (vgl. Moog 1978, 25), was auch für Menschen ohne Behinderung oftmals mit Schwierigkeiten verbunden ist.

2.5.4 Saiteninstrumente

Saiteninstrumente sind Instrumente, bei denen ein Ton durch eine Saite erzeugt wird. Ein Resonanzkörper sorgt für die nötige Verstärkung des jeweiligen Tones. Saiteninstrumente werden entweder angeschlagen (z.B. Hackbrett), gezupft (z.B. Gitarre, Harfe) oder gestrichen (z.B. Violine, Cello) (vgl. Gudemann 1989, 226). Die Fähigkeit, feine Tonunterschiede hören zu können, ist vor allem bei bundlosen Saiteninstrumenten – so beispielsweise beim Kontrabass – unerlässlich, was ein feines und geübtes Gehör voraussetzt (Moog 1978, 24f.). Zudem müssen – wie bei den Tasteninstrumenten – verschiedene Bewegungsabläufe gleichzeitig ausgeführt werden. So muss beispielsweise der Geiger für einen be-

stimmten Ton eine Saite am Steg niederdrücken und gleichzeitig mit dem Bogen über diese Saite streichen. Um einen klaren Ton zu erzeugen, sollten diese Bewegungen motorisch sehr präzise ablaufen (vgl. Moog 1978, 25). Wie am Beispiel der Violine zu erkennen ist, setzen vor allem Streichinstrumente – aber auch Zupfinstrumente – eine hohe feinmotorische Koordination voraus. Nach Alvin wird ein Kind mit geistiger Behinderung nur ganz selten ein mit einem Bogen zu spielendes Instrument erlernen können, da die große Schwierigkeit bei diesen Instrumenten vor allem in den unterschiedlichen Aufgaben von rechter und linker Hand liegt (vgl. 1988, 71). Trotzdem gibt es Möglichkeiten, diese Instrumente zu vereinfachen, um sie so auch Menschen mit geistiger Behinderung zugänglich zu machen. So kann man beim Cello den Bogen weglassen und das Kind zupft die Saiten. Zudem hat man die Möglichkeit, nur so viele Saiten auf das Instrument zu spannen, wie sie das Kind noch handhaben kann (vgl. ebd., 71f.).

2.6 Einordnung: Musiktherapie oder Musikpädagogik

Im Bereich der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung ist, wie in Punkt 2.3 bereits erwähnt, sowohl das Arbeitsfeld der Musiktherapie als auch das der Musikpädagogik vertreten. Diese beiden Arbeitsfelder überschneiden sich jedoch sehr häufig und sind vor allem im sonderschulischen Bereich nur schwer voneinander zu trennen (vgl. Hartogh 1998, 103ff.). So wird beispielsweise an vielen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung häufig der Begriff der „therapieorientierten Musikerziehung“ verwendet, welcher genauer betrachtet sowohl den Begriff der Musiktherapie als auch den der Musikpädagogik beinhaltet (vgl. ISB 1996, 7). Nach dem ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung) fördert die therapieorientierte Musikerziehung die Entwicklung von Motorik, Wahrnehmung und Sprache. Zudem unterstützt sie wichtige Funktionen des Lernens und trägt zur Entfaltung der Kreativität bei (vgl. 1996, 7). Auch in der Literatur taucht die Frage, ob Musik an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu therapeutischen oder zu pädagogischen Zwecken eingesetzt werden soll, immer wieder auf (vgl. Fuchs 1987, 85).

Um die Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ einem der genannten Bereiche zuordnen zu können, ist es zunächst notwendig, eine genauere Beschreibung des Arbeitsfeldes der Musiktherapie sowie der Musikpädagogik vorzunehmen.

2.6.1 Beschreibung der Musiktherapie

Die „Musiktherapie“, welche sich aus der frühen Kenntnis über die psychologische Wirkung der Musik entwickelte, hat eine nachweisliche Tradition von bereits 3000 Jahren. Die Prinzipien der modernen Musiktherapie entwickelten sich jedoch erst Mitte des 20. Jahrhunderts (vgl. Bruhn 2000, 9). International wird Musik sehr unterschiedlich als Therapieform eingesetzt. Eine einheitliche Definition von Musiktherapie ist somit kaum zu formulieren. Daher gibt es viele verschiedene Definitionsversuche. In Deutschland versteht man unter dem Begriff der Musiktherapie eine „summarische Bezeichnung für unterschiedliche musiktherapeutische Konzeptionen, die ihrem Wesen nach als psychotherapeutisch zu charakterisieren sind“. Diese Definition entstammt aus dem so genannten Luchterhand-Text, der von Vertretern der Kasseler Konferenz 1997 erstellt wurde. Die Kasseler Konferenz ist ein regelmäßiges Treffen verschiedener musiktherapeutischer Organisationen (vgl. Bruhn 2000, 1). Es gibt verschiedene Arten von Musiktherapie, welche im Folgenden knapp umrissen werden:

- **Konfliktzentrierte Musiktherapie:** Die Wirkungsweise der Musiktherapie besteht hierbei in der Bewusstmachung und Herausarbeitung verborgener Konflikte der Klienten. Dies geschieht durch die Erkundung der Gefühle und der emotionalen Befindlichkeiten. Die Lebensumstände, welche zu diesen Konflikten geführt haben, sollen in der konfliktzentrierten Musiktherapie aufgedeckt, bearbeitet und wenn möglich verändert werden. Die konfliktzentrierte Musiktherapie kommt vor allem in der klinischen Arbeit zum Einsatz (vgl. ebd., 4).
- **Erlebniszentrierte Musiktherapie:** Hierbei geht es nicht um die Aufarbeitung der Konflikte, sondern um das Erleben einer neuen Qualität von Geborgenheit durch neue emotionale Erfahrungen. Ziel ist unter anderem die Förderung der Identitätsfindung des Klienten. Die erlebniszentrierte Musiktherapie wird sehr häufig im sonderpädagogischen Bereich eingesetzt (vgl. ebd., 5).
- **Übungszentrierte Musiktherapie:** Sie findet ihre Anwendung größtenteils im Bereich der Sonderpädagogik. Dabei können durch Lieder und rhythmisierende Texte Lerninhalte leichter vermittelt werden (vgl. ebd., 6f.).
- **Therapeutisches Musizieren:** Effekte des therapeutischen Musizierens können emotionales Wachstum, eine Verbesserung von Kommunikations- und Konzentrationsfähigkeit sowie eine Zunahme des Gemeinschaftssinnes sein. Diese Form der Musiktherapie wird ausschließlich mit Menschen mit geistiger Behinderung oder Verhaltensauffälligkeiten sowie mit alten Menschen praktiziert (vgl. ebd., 7).

Vor allem das therapeutische Musizieren überschneidet sich sehr stark mit der Musikpädagogik. Manch einer würde diese Tätigkeit sogar direkt in den musikpädagogischen Bereich einordnen. Diese häufig auftauchenden Abgrenzungsschwierigkeiten von Musiktherapie und Musikpädagogik führen notwendigerweise dazu, dass es in der Literatur auch Kritiker dieser zu engen Verflechtung der beiden Bereiche gibt: Nach Amrhein sollte der Begriff der Musiktherapie im pädagogischen Bereich vermieden werden, da die pädagogische Situation normalerweise keine therapeutische darstellt (vgl. 1996a, 11). Der Schüler ist in der Regel nicht krank und der Lehrer kein Therapeut. Somit beginnt in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung der Einsatzbereich der Musiktherapie erst bei auftretenden psychischen Störungen oder bestimmten Krankheiten (vgl. Hartogh 1998, 109). Auch Fuchs weist in ihren Ausführungen auf die Notwendigkeit einer Abgrenzung der Musiktherapie von der Musikerziehung beziehungsweise Musikpädagogik im Sonderschulbereich hin (vgl. Fuchs 1987, 88). In der Musiktherapie findet eine so genannte Prozessorientierung statt, in welcher Musik als ein Medium angesehen wird. Mit Hilfe dieses Mediums können Interaktionen und innerpsychische Vorgänge (z.B. Freude, Erinnerung oder Regression) hervorgerufen und aktiviert werden und somit für therapeutische Zwecke nutzbar gemacht werden. Im Vergleich zur Musikpädagogik wird in der Musiktherapie der Leistungsanspruch gänzlich ausgegliedert (vgl. Hartogh 1998, 103). Auch ist in der Musiktherapie keine professionelle Beherrschung eines Musikinstrumentes notwendig (vgl. Feuser 1994, 9). Zudem wird nicht nach Noten musiziert. Nach Feuser ist somit Musik für den Musiktherapeuten „nicht primär ein musikwissenschaftlicher Gegenstand, sondern ein Werkzeug der Vermittlung, ein Medium, über das Dialog und Kommunikation konstituiert werden können“ (ebd.).

Ein sehr gutes Instrumentarium für die Musiktherapie stellen die Orff-Instrumente dar, welche in Punkt 2.5.1 ausführlich beschrieben wurden. Als therapeutisches Mittel werden sie beispielsweise „zur Koordinierung des Bewegungsdranges, zum Abbau von Verkrampfungen und zur Schulung von Konzentration und Aufmerksamkeit eingesetzt“ (Neuhäuser 1971, 266). Da Orff-Instrumente auch sehr gut ohne Noten gespielt werden können, eignen sie sich im besonderen Maße für Menschen mit geistiger Behinderung.

2.6.2 Beschreibung der Musikerziehung/Musikpädagogik

„Im Mittelpunkt musikpädagogischer Überlegungen stehen die Beziehungen zwischen Mensch(en) und Musik(en)“ (Kraemer 2004, 41).

Musikerziehung hat die Aufgabe, „durch Musik zur Musik zu erziehen“ (Neuhäuser 1971, 267). Sie orientiert sich hauptsächlich an dem Verstehen des Produktes Musik und an der lehrenden Einführung in die Produktion und Reproduktion von Musik (vgl. Hartogh 1998, 103). Laufer unterteilt Musikerziehung in zwei Bereiche:

- Erziehung mit Musik: Hierbei wird die positive Wirkung der Musik zur Stärkung und Festigung von emotionalem und sozialem Verhalten genutzt (vgl. 1987, 187f.; 2.6.1).
- Erziehung zur Musik: Sie umfasst die Bereiche Musikhören, Musiküben, Singen, elementares Instrumentalspiel sowie Musik und Bewegung (vgl. Laufer 1987, 188f.; Moog 1980, 310).

Gerade in den verschiedenen Sonderschulformen bietet die Musikpädagogik unter anderem eine sehr gute Gelegenheit für Integration. Es besteht die Möglichkeit, eine Brücke zur allgemeinen Musikerziehung zu schlagen und somit auch zu unserer Lebenswirklichkeit. Dies gelingt beispielsweise durch Schulkonzerte, Tänze und Opernaufführungen in Zusammenarbeit mit Solisten und anderen Musikgruppen (vgl. Neuhäuser 1971, 270f), wie auch bereits in Punkt 2.2.8 beschrieben.

Natürlich ist zu beachten, dass Menschen mit geistiger Behinderung große Schwierigkeiten haben, unsere traditionelle, sehr komplexe Notenschrift zu erlernen. Durch entsprechende Hilfsmittel wie zum Beispiel dem Markieren der Tasten eines Instrumentes durch Farbpunkte oder der Vereinfachung von Instrumenten können diese Schwierigkeiten jedoch oftmals überwunden werden. So wird die Qualität des Musizierens verbessert und der Mensch mit Behinderung kann in unsere Lebenswirklichkeit eingegliedert werden (vgl. Feuser 1994, 10).

Diesen Aspekt der Vereinfachung der Notenschrift hat sich auch Ullrich zu Nutzen gemacht und daraus das Farbnotensystem entwickelt, welches in Punkt 4 ausführlich beschrieben wird. Es stellt auch den Kern dieser Zulassungsarbeit „Durchführung einer Unterrichtssequenz: Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ dar.

2.6.3 Bezug zum gemeinsamen Erlernen der Farbnotenschrift: Therapie oder Pädagogik?

Auch bei der Durchführung der oben angeführten Unterrichtssequenz stellt sich nun die Frage, ob diese in den Bereich der Musiktherapie oder in den der Musikpädagogik einzuordnen ist. Ziel dieser Unterrichtssequenz ist das gemeinsame Erlernen des Farbnotensystems. Zudem soll abschließend mindestens ein Musikstück gemeinsam vorgetragen werden können. Es geht in der Unterrichtssequenz also hauptsächlich um das gemeinsame Musizieren sowie um das Erlernen eines oder mehrerer Instrumente. Dazu gibt es in der Literatur unterschiedliche Ansätze und Meinungen. Das therapeutische Musizieren wurde bereits in Punkt 2.6.1 näher erläutert. Auch Jellison bezeichnet den häuslichen Gitarrenunterricht für ein Kind mit geistiger Behinderung als eine therapeutische Maßnahme, da er den außermusikalischen Zielen der Selbstständigkeitsförderung und der sozialen Integration dient (vgl. Jellison 1983 zit. n. Hartogh 1998, 107). Nach Krebs ist jedoch das Musizieren mit Menschen mit geistiger Behinderung primär als musikpädagogischer Auftrag in Freizeit und Schule zu verstehen (vgl. 1990, 103). Zudem müsste, um von einer Therapie sprechen zu können, sowohl eine Diagnose als auch ein Behandlungsplan vorliegen (vgl. Hartogh 1998, 107; Vogelsänger 1985, 169).

Da ich selber die Ansicht vertrete, dass eine Therapie erst bei speziellen Problemen eingesetzt werden sollte, würde ich meine Unterrichtssequenz in den musikpädagogischen Bereich einordnen. Zwar hat das gemeinsame Musizieren sicherlich positive Effekte, beispielsweise auf den Erwerb sozialer Kompetenz oder auf die Förderung der Selbstständigkeit, das Hauptaugenmerk dieser Unterrichtssequenz lag jedoch auf der Produktion von Musik und dem gemeinsamen Musizieren. Es ging somit weniger darum, eine Verbesserung der motorischen oder sprachlichen Fähigkeiten der einzelnen Schüler zu erzielen, sondern mehr darum, den Schülern die Möglichkeit zu bieten, ein Instrument zu erlernen. Aus diesem Grunde schließe ich mich der Meinung von Krebs an, welcher den musikpädagogischen Auftrag des Musizierens in Freizeit und Schule betont (vgl. Krebs 1990, 103).

2.7 Zusammenfassung

Menschen mit geistiger Behinderung erfahren häufig Einschränkungen im Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, und Kommunikationsvermögen aber auch in der Merk- und Konzentrationsfähigkeit. Zudem gehen mit einer geistigen Behinderung häufig auch Störungen der Emotionalität einher. Durch musikalische Förderung kann es gelingen, diesen

Einschränkungen entgegenzuwirken. So kann durch Musik sowohl die Wahrnehmungs-, Bewegungs-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Konzentrationsfähigkeit, als auch die Emotionalität von Menschen mit geistiger Behinderung gefördert werden. Des Weiteren ist Musik ein wichtiges Mittel zur Gemeinschaftsbildung. Sie verbindet Menschen mit und ohne Behinderung miteinander und leistet so einen wichtigen Beitrag zur Integration von Menschen mit geistiger Behinderung in unsere Gesellschaft. Zudem kann beispielsweise durch musikalische Projekte die soziale Rolle des Menschen mit geistiger Behinderung in unserer Gesellschaft aufgewertet werden. Im schulischen Bereich gibt es verschiedene Möglichkeiten zur musikalischen Förderung von Menschen mit geistiger Behinderung. So wird an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowohl das Arbeitsfeld der Musiktherapie als auch der Musikpädagogik angeboten. Nicht immer sind diese beiden Bereiche eindeutig von einander zu trennen. Während Musik in der Musiktherapie als therapeutisches Mittel eingesetzt wird, umfasst die Musikpädagogik vorwiegend die Bereiche Instrumentalspiel, Singen, Musikhören und -erleben, sowie Musik und Bewegung. Natürlich haben auch Bereiche der Musikpädagogik therapeutische Wirkungen, im Vordergrund der Musikpädagogik steht jedoch das freudvolle Erleben von Musik. Leider gehen mit einer geistigen Behinderung neben Einschränkungen in den kognitiven Fähigkeiten häufig auch Einschränkungen der motorischen Fähigkeiten einher. So wird es Menschen mit geistiger Behinderung häufig verwehrt, auf „normalem“ Wege ein Musikinstrument zu erlernen. Trotz der Komplexität der traditionellen Notenschrift und der Voraussetzung hoher fein- und grobmotorischer Fähigkeiten für das Spielen vieler Instrumente gibt es dennoch Möglichkeiten, auch Menschen mit geistiger Behinderung die Chance zu geben, ein Musikinstrument zu erlernen. Hierfür hat beispielsweise Ullrich eine Lösung sowohl hinsichtlich der Komplexität der Notenschrift als auch hinsichtlich der motorischen Anforderungen einzelner Musikinstrumente gefunden.

3. MusikFarbenSpiel – Eine Methode zum vereinfachten Lernen von Musikinstrumenten von Heinrich Ullrich

3.1 Der Zusammenhang von Musik und Farbe

„Musik oder Klänge sehe ich in farbigen Formen vor mir. Diese Formen erscheinen zugleich mit der Musik und befinden sich außerhalb meines Körpers, unmittelbar vor mir. Je nachdem, welches Instrument gespielt wird und auch wer es spielt, sind die Farben und Formen unterschiedlich. So oder ähnlich beschreiben manche Personen ihre Wahrnehmung von Musik“ (Jewanski 2005, 11).

Etwa seit Ende des 19. Jahrhunderts beschäftigt sich die Wissenschaft mit einer Sonderleistung des Gehörs, nämlich der Synästhesie. Sie ist vor allem dadurch geprägt, dass diese „Gabe“ nur wenige Menschen besitzen (vgl. Klute 2005, 155). Synästhesie kommt aus dem Griechischen und bedeutet soviel wie Mit-Empfindung oder auch zeitliches Zusammen-Fühlen. Sie bezeichnet „ein Phänomen, bei dem durch die Stimulation einer Sinnesmodalität zusätzlich in einer oder mehreren anderen Sinnesmodalität(en) Sekundärempfindungen ausgelöst werden“ (ebd., 163f.). Neben den fünf Hauptsinnen können auch die Temperatur- und Schmerzempfindung beteiligt sein. Die häufigste Erscheinungsform der Synästhesie ist das so genannte Farbenhören, im Englischen bezeichnet als „coloured hearing“ (vgl. ebd., 164). „Beim Farbenhören führen auditive Reize wie Geräusche, Musik und Stimmen gleichzeitig zur visuellen Wahrnehmung bewegter Farben und Formen“ (Klute 2005, 165). Als Formen können beispielsweise kleine Kreise, Gittermuster oder Spiralen wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Synästheten (Menschen mit Synästhesieempfindungen) verfügen nur selten über gemeinsame synästhetische Zuordnungen. Ist jedoch einmal eine synästhetische Verknüpfung vollzogen worden, bleibt diese meist ein Leben lang konstant und unverändert erhalten (vgl. ebd., 168). Unter den Synästheten sind Frauen weitaus häufiger vertreten (vgl. ebd., 171).

Um das Synästhesieempfinden, welches nur wenige Menschen besitzen, für alle zugänglich zu machen, wurde beispielsweise der so genannte Farblightflügel konstruiert, bei dem zu jedem Anschlag auf der Tastatur synchron zum dadurch entstehenden Klang eine computergenerierte Farbprojektion im Raum erscheint. Da der Klang eines Flügels nicht alle Farbnuancen wiedergeben kann, wurden zusätzlich Elemente anderer Instrumente (Schlag-, Streich- und Zupfinstrumente) in den Farblightflügel mit eingebaut. Mit dem herkömmli-

chen Flügel hat der Farblichtflügel bis auf die äußere Form somit nur noch wenige Gemeinsamkeiten (vgl. Sidler 2003, 45ff.).

Durch das Phänomen der Synästhesie wird also deutlich, dass zwischen Musik und Farben ein gewisser Zusammenhang besteht. Dieser Zusammenhang wird nicht nur zu künstlerischen Zwecken wie zum Beispiel das „Malen zur Musik“ (Wingenbach 2004, 205) oder durch das Spielen auf dem Farblichtflügel genutzt, sondern auch zum Zwecke des Erlernens von Musikinstrumenten bzw. der Notenschrift.

3.2 Schwierigkeiten beim Erlernen der traditionellen Notenschrift

Einige Schwierigkeiten beim Erlernen der traditionellen Notenschrift wurden bereits in Kapitel 2.4 angesprochen. Hier soll diese Problematik nochmals vertieft werden. Die traditionelle Notenschrift gilt schon an den allgemein bildenden Schulen als „Dauerbrenner“ unter den ungelösten Problemen. Von den Schülern wird die Notenlehre meist als wenig motivierend, abstrakt und trocken empfunden. Sie setzen sich daher nur ungern damit auseinander. Natürlich stellt sich hier die Frage, ob es an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung überhaupt notwendig ist, Notenlehre zu erteilen. Oder würde es nicht auch ausreichen, Musik im Unterricht nur zu hören, sich dazu zu bewegen oder zu singen? Man könnte ja auf den Musikinstrumenten frei improvisieren, ganz ohne Noten. Das Hauptargument für das Erlernen der Notenschrift ist jedoch das gemeinsame Musizieren, welches ohne einheitliche Notation äußerst schwer durchzuführen ist (vgl. ebd., 199f.). Wie bereits in Punkt 1 und Punkt 2 ausführlich beschrieben, stellt das gemeinsame Musizieren einen wertvollen Beitrag für eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes dar (vgl. Wingenbach 2004, 200). Es sollte also nach Lösungsmöglichkeiten gesucht werden, das traditionelle Notensystem für alle Schüler zugänglich zu machen bzw. so abzuändern, dass es leichter zu erlernen ist. Zunächst gilt es, nach den Ursachen für die Probleme im Umgang mit der traditionellen Notation zu forschen. Die traditionelle Notenschrift setzt eine hohe Abstraktionskompetenz der Schüler voraus. Vor allem die Differenzierung der Tonhöhen (hoch, tief) ist für viele Schüler sehr problematisch (vgl. Fyk/Graban 1988, 38; Wingenbach 2004, 201). Beispielsweise rutscht man bei der Gitarre bei den hohen Tönen mit den Fingern nach unten, was für viele Schüler einen Gegensatz darstellt. Viele Schüler orientieren sich beim Instrumentalspiel an ihren visuellen Wahrnehmungen und verwenden anstatt der Bezeichnungen „hoch und tief“ lieber die Bezeichnungen „hell und dunkel“, was aber in der Umsetzung der Notation ebenfalls Probleme mit sich bringen kann (vgl. Wingenbach 2004, 201). Wingenbach nennt hier ein Beispiel zur Tastatur eines Klaviers.

So stellen Kinder beispielsweise Fragen wie: ‚Weshalb wird der Ton heller, wenn die Taste schwarz wird?‘ (ebd.). Auch das Liniensystem sowie die verschiedenen Notenwerte bereiten vielen Schülern Schwierigkeiten. Bisherige Reformbemühungen zur Vereinfachung der traditionellen Notation sind jedoch fehlgeschlagen, nicht zuletzt aufgrund der sich daraus ergebenden Notwendigkeit, sämtliche Werke neu drucken zu müssen (vgl. ebd., 202).

Gerade für Schüler mit geistiger Behinderung stellt die Komplexität unserer traditionellen Notenschrift ein großes Problem dar. Vielen wird dadurch sogar das Erlernen eines Musikinstruments verwehrt (vgl. Güsewell 2004, 18). Wie bereits im Punkt 2 angesprochen bietet jedoch das Erlernen eines Musikinstruments für Menschen mit geistiger Behinderung eine Chance, Anerkennung in unserer Gesellschaft zu finden, sich weiterzuentwickeln und auch integriert zu werden. Es sollte also nach einer Lösung für das oben genannte Problem gesucht werden.

3.3 Die Farbotenschrift und ihre Entstehung

An den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung galt lange Zeit der Grundsatz, dass Kinder und Erwachsene mit geistiger Behinderung keine Melodieinstrumente spielen können. Vorwiegend beschränkt sich die Erfahrung des Musikmachens für diese Menschen auf das elementare Musizieren und Singen (vgl. Moog 1980, 310). Die Begründung liegt wohl in der Komplexität unserer normalen Notenschrift, welche für Menschen mit geistiger Behinderung in der Regel kaum zugänglich gemacht werden kann. Das Notenlesen ist jedoch meist die Voraussetzung für das Spielen eines Instruments. Auch Menschen mit einer körperlichen Behinderung haben oftmals durch ihre teilweise eingeschränkte Motorik Probleme, die nötigen Handgriffe an den verschiedenen Instrumenten durchzuführen (vgl. Neuhäuser 1971, 263). Diese Einschränkungen in der Musikerziehung von Menschen mit geistiger Behinderung waren für Ullrich ausschlaggebend, eine Methode zu entwickeln, welche Menschen mit geistiger Behinderung die Möglichkeit bietet, trotz kognitiver und motorischer Einschränkungen ein Musikinstrument zu erlernen (vgl. Piel 1991, 26; Ullrich 2002, 9ff.). Dabei hat sich Ullrich die enge Verbindung zwischen Farbe und Musik zu Nutze gemacht und ein „völlig unkonventionelles linienloses Notationssystem“ (Piel 1991, 27) entwickelt, welches im Folgenden ausführlich beschrieben wird. Zunächst soll jedoch Heinrich Ullrich kurz vorgestellt werden.

Heinrich Ullrich ist Rektor der Tom-Mutters-Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Frankenthal. Ullrich war Lehrbeauftragter an der Universität Mainz, Kob-

lenz-Landau und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Zudem lehrte er am staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Sonderschulen in Ludwigshafen und Kaiserslautern. Vor mehr als 25 Jahren entwickelte Ullrich das nach ihm benannte Farbnoten- und Instrumentalsystem, welches er vor allem mit seinem Orchester der Tom-Mutters-Schule erfolgreich praktiziert. Dieses Orchester, das ausschließlich aus Menschen mit geistiger Behinderung besteht, war bereits zehn Mal auf Konzertreise im Ausland und es wurden vier CDs eingespielt. Mittlerweile hat sich die Farbnotenschrift in vielen Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und anderen Einrichtungen wie Werkstätten, Kindergärten und Altersheimen sehr gut etabliert (vgl. Ullrich, 2002, 2f.).

Das Hauptanliegen Ullrichs bei der Entwicklung des Farbnotensystems war, zum einem die Notenschrift und zum anderen die Griffe an den Instrumenten zu vereinfachen. Zunächst soll jedoch auf die Probleme im Erlernen der Notenschrift näher eingegangen werden. Der Grund für die Komplexität der Notenschrift liegt vor allem an den folgenden Elementen:

- **Die Tonhöhen:** Die Tonhöhen sind erkennbar durch das 5-Liniensystem (vgl. Abb. 2), wobei die jeweilige Note entweder auf oder zwischen einer Notenlinie sitzen kann. Zudem gibt es noch weitere Hilfslinien zur Bestimmung der Tonhöhen. Dadurch wird schon allein die Bestimmung der Tonhöhen ein schwieriges Unterfangen (vgl. Ullrich 2002, 9).



Abb. 2 Die traditionelle Notenschrift

- **Die Notenwerte:** Hierbei muss man zwischen Notenlängen wie ganze Noten (innen unausgefüllt ohne Notenhals), halbe Noten (innen unausgefüllt mit Notenhals), Viertelnoten (schwarz ausgefüllt mit Hals), Achtelnoten (schwarz ausgefüllt mit Hals und Fähnchen) usw. unterscheiden. Es wird schnell deutlich, dass auch die Bestimmung der Notenwerte ein sehr komplexer Vorgang ist. Zudem müssen weitere Elemente der Notenschrift, wie z.B. Taktangaben, Taktstriche, Vorzeichen und Pausenzeichen berücksichtigt werden (vgl. ebd., 9f.).

Aufgrund dieser Schwierigkeiten wurde von Ullrich eine Elementarisierung in den oben genannten Teilbereichen vorgenommen. Zunächst verwendet Ullrich verschiedene Farben,

welche er bestimmten Noten zuordnet. Als zusätzliche Vereinfachung werden diese Farben auch auf die zu spielenden Instrumente übertragen. Dadurch können die Noten direkt an den jeweiligen Instrumenten wieder erkannt werden. Diese Art der Vereinfachung kennen wir bereits von verschiedenen Kinderinstrumenten (Glockenspiel, Flöte, ...). Für die Wahl der Farben waren für Ullrich folgende Kriterien wichtig: Die Farben der einzelnen Noten sollten von dunkel (schwarz) nach hell (gelb)gehen, so wie die Töne von tief nach hoch (vgl. Ullrich 2002, 11). Demgemäß erhalten die einzelnen Töne folgende Farbzuoordnung:

c - schwarz	g - rot
d - braun	a - orange
e - blau	h - gelb
f - grün	

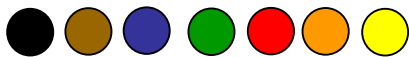


Abb. 3: Farbzuoordnung der Töne

Die Farbnamen sollten alle einsilbig sein, damit man sie auch jederzeit vorsingen kann. Die einzige Ausnahme bildet die Farbe Orange, welche Ullrich als „range“ bezeichnet. Ein weiteres Kriterium der Farbzuoordnung war für Ullrich zudem, dass sich die Farben gut voneinander unterscheiden lassen, um das Lesen der Noten und das Übertragen auf die Instrumente zu erleichtern. Auch sollten die Farben der Alltagswelt der Kinder entstammen. Um auch andere Oktavlagen darstellen zu können, erhalten die Noten über dem hohen c (c'') die gleichen Farben wie die Grundtöne, jedoch mit einem kleinen weißen Innenkreis (einschließlich dem c''):

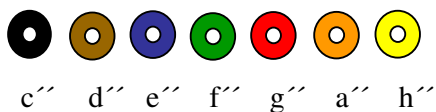


Abb. 4: Höhere Oktavlage

Alle Noten unter dem tiefen c (c') werden – statt einem weißen Innenkreis – mit einem schwarzen Innenkreis versehen:

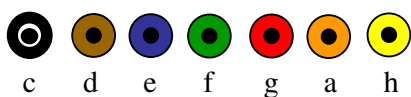
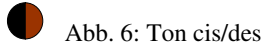


Abb. 5: Tiefere Oktavlage

Auch für die Notation der chromatischen Tonleiter hat sich Ullrich eine neue Schreibweise überlegt. Für den Ton *cis* bzw. *des*, welcher sich zwischen c (schwarz) und d (braun) befindet, setzt er jeweils die Hälfte der Farbpunkte zusammen. Der Ton *cis/des* besteht somit aus einer schwarzen, linken Hälfte und einer braunen, rechten Hälfte:

Abb. 6: Ton *cis/des*

Auf diese Weise werden auch alle anderen chromatischen Töne aufgeschrieben. Durch diese Farbzusammenordnungen wird das 5-Liniensystem unnötig (vgl. Ullrich 2002, 10f). Im Bereich der Tondauer bedarf es für den Menschen mit geistiger Behinderung eines „logischen, grafisch aufeinander aufbauenden Notenwertsystems“ (ebd., 10). Hierbei legt Ullrich der „Ein-Schlag-Note“ (Viertel) einen Kreis zugrunde. Die „Zwei-Schlag-Note“ (Halbe Note) wird aus zwei sich überschneidenden Kreisen dargestellt. Eine punktierte Halbe-Note setzt sich folglich aus drei sich überschneidenden Kreisen, eine Ganze-Note aus vier sich überschneidenden Kreisen zusammen:



Abb. 7: Die Notenwerte a)

Natürlich mussten auch die Notenwerte berücksichtigt werden, welche kürzer als die „Ein-Schlag-Note“ sind. Somit wurde für die Achtelnote ein Halbkreis (also die Hälfte der „Ein-Schlag-Note“) und für die Sechzehntelnote ein Viertel der „Ein-Schlag-Note“ verwendet. Auch die punktierten Noten wurden in diese Art und Weise der Darstellung mit einbezogen. Somit ergibt sich folgendes Notenbild (vgl. Ullrich 2002, 13):

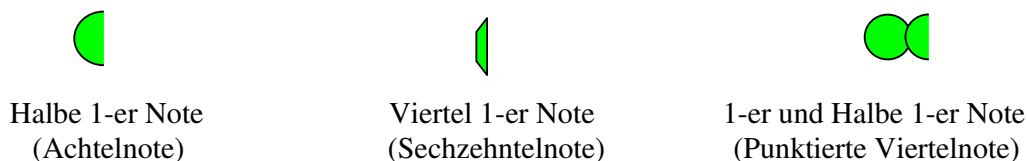


Abb. 8: Die Notenwerte b)

Weitere Elemente der Notenschrift:

In der Normalnotenschrift werden zur Gliederung der Noten Taktstriche vorgenommen. Bei Ullrichs Farbnotation erfolgt diese Gliederung durch die Notation eines Akzentes in Form eines schwarzen, auf der Spitze stehenden Dreiecks. Ullrich bezeichnet dieses als „Fähnchen“, welches den Taktschwerpunkt bildet, d.h. dort, wo das Fähnchen sitzt, wird immer „eins“ gezählt. Durch das Zusammenzählen der einzelnen Symbole bis zum nächsten Fähnchen kann die Taktart ermittelt werden (vgl. ebd., 14).

Beispiel für einen 4/4 Takt:

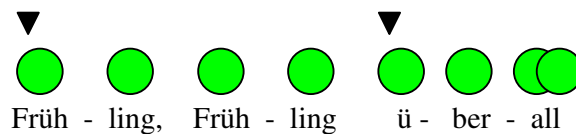


Abb. 9: 4/4 - Takt

Die Zeichen für die Pausen sind in der Normalnotenschrift sehr komplex und daher schwer zu verstehen. Ullrich hat sich daher folgende Lösung überlegt. Die Viertelpause entspricht der Größe einer Viertel-Farbnote und zeigt ein unkoloriertes Sechseck. Die Hälfte der Viertelpause entspricht demnach der Achtelpause. Die längeren Pausen setzen sich jeweils aus mehreren Teilen der Viertelpause zusammen (vgl. ebd., 14f.).

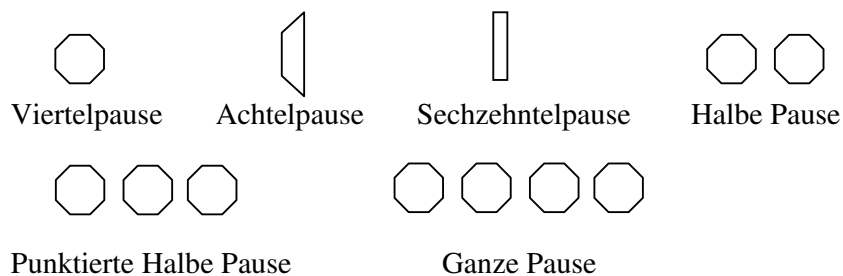


Abb. 10: Pausenwerte

3.4 Geeignete Instrumente für das Musizieren nach der Farbnotenschrift

Die ersten Instrumente, welche zum gemeinsamen Musizieren von Kindern mit geistiger Behinderung verwendet wurden, waren Instrumente aus dem Orff-Instrumentarium: Glockenspiel, Xylophon, Metallophon, Röhrenxylophon, Triangel, Trommeln, Klangstäbe und Pauken. Wie bereits in 2.5.1 beschrieben, eignen sich Orff-Instrumente sehr gut für Menschen mit geistiger Behinderung. Die einzelnen Instrumente sind leicht zu erlernen und die Farbnoten können sehr gut mit Farbmarkierungen versehen werden. Zudem haben die Instrumente einen angenehmen Klang, gehören jedoch alle zu der Gruppe der Stabspiele.

Dadurch ist die Klangfarbe auf nur einen Klangbereich beschränkt. Folglich wundert es auch nicht, wenn die Instrumente schnell ihren Reiz verlieren. Diese Tatsache war für Ullrich auch der Anreiz, verschiedene herkömmliche Instrumente so zu vereinfachen, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung darauf spielen können und diese zudem noch mit dem Farbnotensystem kompatibel sind. Das Klavier, die Heimorgel, der Kontrabass, die Gitarre, das Banjo und die Melodika bieten sich hierfür in besonderer Weise an (vgl. Ullrich 2002, 20):

- **Die Gitarre:** Sie ist das Lieblingsinstrument vieler Menschen, durch ihre sechs Saiten ist sie jedoch für Kinder und Erwachsene mit geistiger Behinderung in der Regel nicht erlernbar. Ullrich entfernte deshalb die sechs Saiten, zog die h-Saite an Stelle der e-Saite auf und stimmte diese anschließend auf den Ton c'. Die Farbmarkierungen für die Noten brachte er auf den Bündlen an. Somit wird die Gitarre, welche normalerweise meist als Begleitinstrument eingesetzt wird, zum Melodieinstrument umfunktioniert. Auch das **Banjo** und der **Kontrabass** können auf diese Weise elementarisiert werden (vgl. ebd., 20f.).

- **Das Klavier:** Dieses erhält, ebenso wie die Heimorgel die Farbmarkierungen für die C-Dur Tonleiter. Zur Vereinfachung kann man den Rest der Tastatur mit einem dünnen Brett abdecken (vgl. ebd., 21).

Problem dieser elementarisierten, herkömmlichen Instrumente ist, dass sie teilweise auch eine diskriminierende Wirkung haben können. Die verwendeten Instrumente werden eben nicht in ihrer Originalform gespielt und haben somit einen etwas anderen Klang. Zudem fehlt ein gewisses Repertoire an Akkord- und Blasinstrumenten.

Diese Problematik regte Ullrich an, verschiedene Instrumente selbst zu entwickeln, welche einerseits einfach zu spielen sind und zudem einen einfachen Tonumfang besitzen. Auch sollten die Instrumente eine ansprechende äußere Form und einen angenehmen Klang besitzen, um den jeweiligen Aufforderungscharakter zu verstärken (vgl. ebd.). Daraus entstanden Instrumente aus den Familien der Saiten- bzw. Zupfinstrumente, der Blas- und der Schlaginstrumente, welche bis heute in den Landshuter Werkstätten unter dem Namen ULWILA-Instrumentarium hergestellt werden. Die Landshuter Werkstätten sowie die einzelnen Instrumente werden in den nachfolgenden Punkten näher beschrieben.

3.5 Die Landshuter Werkstätten

Die Landshuter Werkstätten sind eine Einrichtung der Lebenshilfe Landshut e.V. und damit eine anerkannte Werkstatt für Menschen mit geistiger Behinderung. Im Hauptbetrieb Altdorf/Landshut und in den Zweigbetrieben in Landau, Kehlheim, Vilsbiburg und Mainburg werden Menschen beschäftigt, die aufgrund ihrer geistigen, körperlichen oder seelischen Beeinträchtigung keine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erlangen können.

Die Landshuter Werkstätten bieten ihren Kunden aus Industrie, Handel und Dienstleistungsgewerbe ein breites Leistungsspektrum in folgenden Bereichen (vgl. Broschüre der Landshuter Werkstätten):

Wäscherei	Montage	Garten- und Landschaftspflege
Metall	Recycling	Textil
Elektromontage	Küche	Holz
Teppichherstellung	Kunststoffspritzguss	
Gebäudereinigung	Druckweiterverarbeitung	

Abb. 11: Bereiche der Landshuter Werkstätten

3.6 Die ULWILA-Instrumente

Im Bereich „Holz“ werden unter anderem die so genannten ULWILA-Instrumente hergestellt. Die ULWILA-Instrumente wurden von Heinrich Ullrich und Hermann Josef Wilbert in Zusammenarbeit mit den Landshuter Werkstätten entwickelt. So entstand auch der Name dieser Instrumentengruppe: Ullrich = UL; Wilbert = WI; Landshuter Werkstätten = LA. Seit etwa 20 Jahren werden diese Instrumente dort produziert und verkauft. Die Rechte zur Herstellung der Ullrich Instrumente besitzen die Landshuter Werkstätten. Zum ULWILA-Instrumentarium gehören hauptsächlich Aerophone (Blasinstrumente), Idiophone (Selbsttöner/Selbstklinger) und Chordophone (Saiteninstrumente). Sie sind allesamt traditionellen Vorbildern nachempfunden, jedoch in stark vereinfachter Ausführung, so dass sie wesentlich vereinfachte Spielmöglichkeiten bieten (vgl. Piel 1991, 26f.).

ULWILA-Schlaginstrumente

Schlaginstrumente sind bereits im Orff-Instrumentarium stark vertreten (z.B. Glockenspiel und Xylophon). Ullrichs Schlaginstrumente erweitern jedoch diese Instrumentengattung vor allem durch ihren „silbrig-warmen Klang“ (Ullrich 2002, 31).

- **ULWILA-Tischröhrenglockenspiel**

Das Tischröhrenglockenspiel ist ein Melodieinstrument mit 13 Klangröhren aus einer speziellen Aluminiumlegierung und einem soliden Rahmen aus Buchenholz. Der Tonumfang reicht vom eingestrichenen f (f´) bis zum dreigestrichenen d (d´´´). Die einzelnen Klangstäbe sind nach Bedarf herausnehmbar und somit auch verschiebbar, womit die Möglichkeit einer Veränderung der Klangdauer gegeben ist. Zusätzlich gibt es auch Röhren für die chromatischen Töne. Die einzelnen Töne werden – wie beim Xylophon – mit einem Filzschlägel erzeugt (vgl. Ullrich 2002, 31f.).

- **Das ULWILA-Wandröhrenglockenspiel**

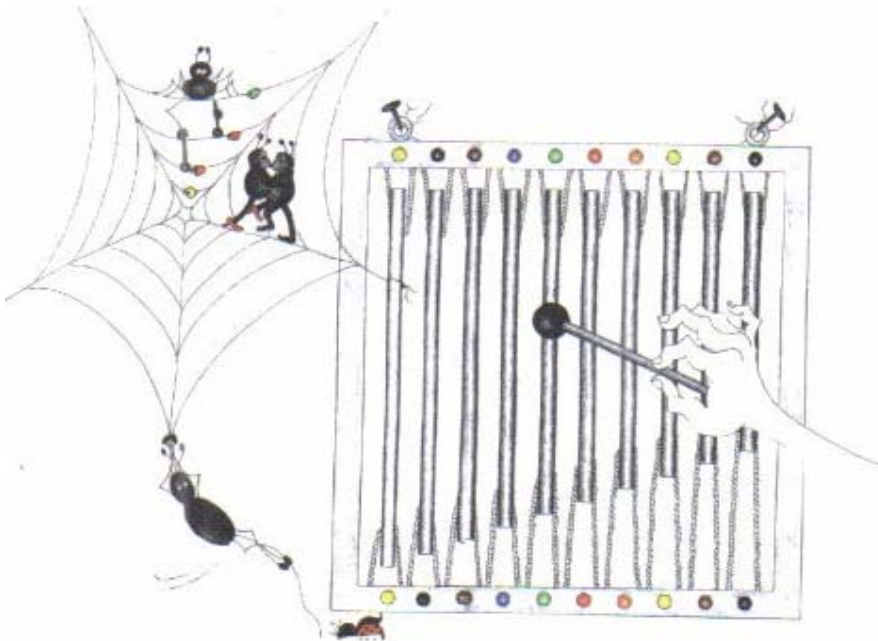


Abb. 12: Wandröhrenglockenspiel (aus: Ullrich 2002, 32)

Das Wandröhrenglockenspiel hat einen Tonumfang vom eingestrichenen h (h´) bis zum dreigestrichenen d (d´´´) und besitzt zehn Röhren. Es hat dieselbe Konzeption wie das Tischglockenspiel, wird jedoch im Unterschied dazu an der Wand hängend gespielt. Die einzelnen Klangstäbe hängen an Schnüren befestigt in einem rechteckigen Holzrahmen. Dadurch lassen sie sich jedoch nicht, wie beim Tischglockenspiel, austauschen oder verschieben. Laut Ullrich eignet sich dieses Instrument durch seinen „warmen, brillanten Klang“ (Ullrich 2002, 32) auch für therapeutische Zwecke und wird in der Tom-Mutters-Schule im Sinnesraum verwendet (vgl. ebd.).

ULWILA-Saiteninstrumente

Die Saiteninstrumente sind in der Ullrich-Instrumentenfamilie am häufigsten vertreten. Auch Saiteninstrumente weisen laut Ullrich durch ihre warmen wohltuenden Töne eine therapeutische Wirkung auf (vgl. ebd., 21).

• Das ULWILA-Akkordbrett

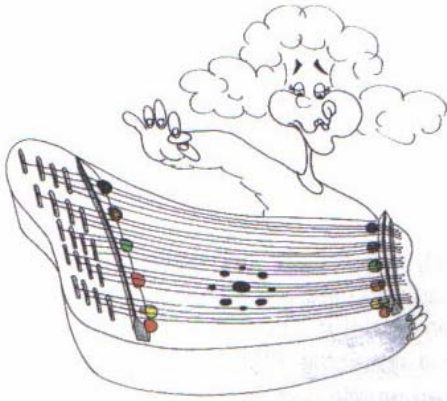


Abb. 13: Akkordbrett (aus: Ullrich 2002, 24)

Beim Akkordbrett sind Akkordstränge – bestehend aus je vier Saiten – auf ein Resonanzbrett gespannt. Das Akkordbrett gibt es in den Oktavlagen Alt und Tenor. Es umfasst fünf Akkordstränge mit den unten stehenden Dur-Akkorden. Durch Umstimmen einer Saite mittels eines Stimmschlüssels kann aus dem Dur-Akkord ein Moll-Akkord gemacht werden (vgl. ebd., 23f.).

Schwarz = C-Dur	Rot = G-Dur	Braun = D-Dur	Orange = A-Dur	Grün = F-Dur
-----------------	-------------	---------------	----------------	--------------

• Die ULWILA-Zupfbretter

ULWILA-Zupfbretter gibt es in vier Oktavlagen (Sopran, Alt, Tenor und Bass). Der Bau ähnelt einer Zither, ist jedoch mit wesentlich weniger Saiten versehen. Zupfbretter sind auch zum Melodiespielen geeignet. Sie umfassen zehn Saiten (für Anfänger) oder dreizehn Saiten (für Fortgeschrittene). Mit Hilfe eines zusätzlichen Steges können auch die Halbtöne der einzelnen Saiten

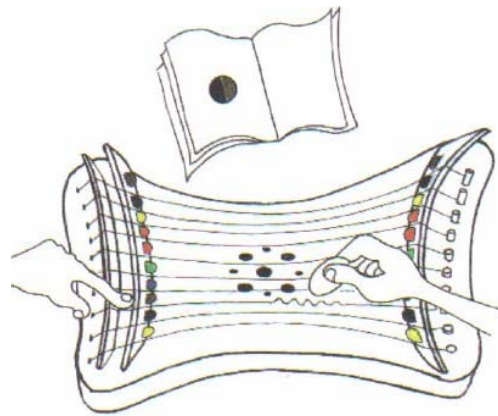


Abb. 14: Zupfbrett (aus: Ullrich 2002, 22)

erzeugt werden. Man kann das Zupfbrett durch mehrere Arten spielen, indem man entweder ein Plektrum benutzt, die Saiten direkt anzupft, oder wie beim Hackbrett ein kleines filzüberzogenes Holzhämmerchen zum Anschlagen der Saiten verwendet (vgl. ebd., 22).

- **ULWILA-Spießlauten**



Abb. 15: Spießlaute (aus: Ullrich 2002, 23)

Die Spießlaute wird gelegentlich auch als Kindergitarre bezeichnet, da sie eine vereinfachte Gitarre mit nur einer Saite ist. Sie besteht aus einem achteckigen Resonanzkörper der nach unten offen ist und erinnert durch seinen schmalen Hals an einen Spieß. Es gibt eine Sopran- (b'-d'''), eine Alt- (b-d'') und eine Tenor-Spießlaute (B-d'). Auf der Spießlaute können die C-Dur-Tonleiter sowie alle dazwischen liegenden chromatischen Töne gespielt werden (vgl. ebd., 22f.).

- **Die ULWILA-Akkordlaute**

Die Akkordlaute, welche oft als „Königin“ der Ullrich-Instrumente bezeichnet wird, besitzt zwei Akkordstränge mit jeweils vier Saiten: Den Dur-Strang (c-Dur) und den Moll-Strang (a-Moll). Durch einfaches Abdrücken der vier Saiten können die Dur- und Mollakkorde in allen Tonarten gespielt werden. Im Gegensatz

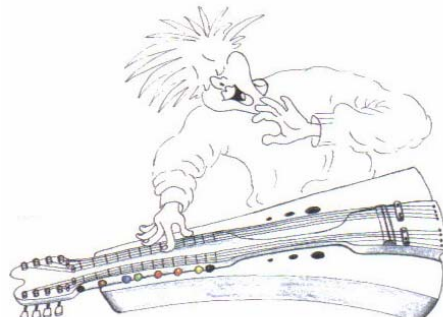


Abb. 16: Akkordlaute (aus: Ullrich 2002, 25)

zum Akkordbrett werden bei der Akkordlaute beide Hände gebraucht: Mit der linken Hand drückt man die vier Saiten des Dur- bzw. Mollakkordes ab, mit der rechten Hand werden die Saiten mittels Plektrum, Daumen oder Zeigefinger gezupft. Sowohl mit der Akkordlaute als auch mit dem Akkordbrett können Musik und Gesang auf sehr einfache Weise mit Akkorden begleitet werden (vgl. Ullrich 2002, 25).

- **Das Farbbanjo**



Abb. 17: Farbbanjo (aus: Ullrich 2002, 26)

Das Farbbanjo wird nicht in den Landshuter Werkstätten hergestellt. Der Vollständigkeit halber wird es jedoch in dieser Arbeit kurz beschrieben, da es ebenfalls zum Ullrich-Instrumentarium gehört. Ebenso wie das Akkordbrett und die Akkordlaute zählt es zu den Begleitinstrumenten, wird aber in den Händen gehalten. Es besitzt vier Saiten (c, g, c', e'), welche eine extra leichte Spannung haben, was das

Abdrücken der Saiten erleichtert. Auf dem Hals befinden sich – wie bei der Gitarre – Bündle, welche mit Farbsteckern markiert sind (vgl. ebd., 25f.).

- **Der ULWILA-Zupfkontrabass**

Der Zupfkontrabass hat zwei Saiten (B und F) und bildet mit seinem Tonumfang (B-d) das „Fundament innerhalb der Instrumentenfamilie“ (Ullrich 2002, 26). Er besitzt den gleichen Bau wie ein herkömmlicher Kontrabass. An den Bündeln des Griffbrettes befinden sich – wie beim Farbbanjo – Farbmarkierungen. Die linke Hand (Zeigefinger) drückt die jeweilige Saite ab, mit der rechten Hand wird die Saite gezupft. Der Zupfkontrabass besitzt einen voluminösen, warmen Basston (vgl. ebd.).

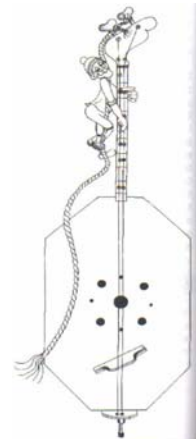


Abb. 18: Zupfkontrabass
(aus: Ullrich 2002, 26)

- **Saiten-Bassstäbe**



Abb. 19: Saiten-Bassstäbe
(aus: Ullrich 2002, 27)

Auch die Saiten-Bassstäbe werden nicht in den Landshuter Werkstätten hergestellt. Sie besitzen einen langen Korpus, auf den jeweils eine Saite gespannt ist und werden mit einem Hackbrettschlägel gespielt. Mit steigender Tonhöhe werden die Klang-Bassstäbe kleiner. Die Saiten-Bassstäbe bilden eine sehr gute Alternative zum Zupfkontrabass, da weniger Koordinationsvermögen nötig ist. Zudem können sie auch von kleineren Kindern gespielt werden, was beim Zupfkontrabass nicht der Fall ist. Saiten-Bassstäbe werden mittlerweile auch mit Erfolg therapeutisch bei Schülern mit schwerer geistiger Behinderung zur basalen Stimulation eingesetzt (vgl. Ullrich 2002, 27).

ULWILA-Blasinstrumente

Um eine möglichst vielfältige Klangfarbe beim gemeinsamen Musizieren zu erzeugen sind auch Blasinstrumente von großer Bedeutung. Es gibt jedoch kein herkömmliches Blasinstrument, welches zum Musizieren nach Farbnoten geeignet wäre, da sich die Farbmarkierungen nicht an die Instrumente anbringen lassen (vgl. ebd., 29). Aus diesem Grund wurden die folgenden Blasinstrumente entwickelt:

- **ULWILA-Steckmundharmonika**

Die Steckmundharmonika besteht aus rechteckigen Ahornleisten. Wie bei der Steckflöte sind die Farbmarkierungen für die einzelnen Töne an den jeweiligen Pfeifen angebracht. „Die Elementarisierung der herkömmlichen Mundharmonika erforderte die Entwicklung einzelner Messingzungen, die exakt gestimmt und in Hülzen eingefügt werden“ (Ullrich 2002, 30).

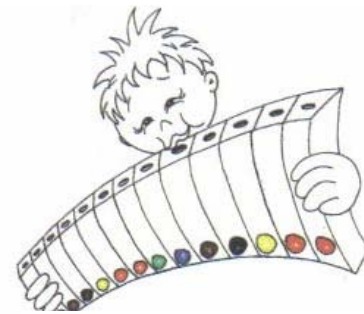


Abb. 20: Steckmundharmonika
(aus: Ullrich 2002, 31)

Bläst man in eine dieser Hülzen hinein, wird die Messingzunge in Schwingung versetzt. Dadurch entsteht ein warmer, angenehmer Ton, „der durch das Einfügen in die Holzpfeife eine besondere Klangfarbe bekommt“ (ebd.). Im Gegensatz zur herkömmlichen Mundharmonika wird die Steckmundharmonika ausschließlich geblasen (vgl. ebd., 30f.).

- **ULWILA-Steckflöten**

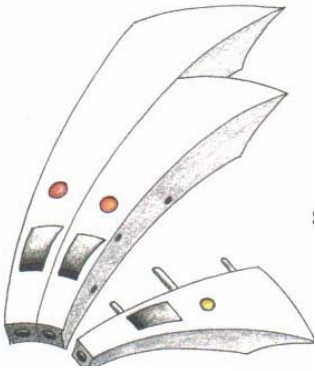


Abb. 21: Steckflöte

(aus: Ullrich 2002, 30)

ULWILA-Steckflöten ähneln vom Aufbau stark einer Panflöte, sind aber mit einem speziellen Mundstück versehen, welches das Anblasen der einzelnen Pfeifen wesentlich erleichtert. Die Steckflöten werden aus Ahornholz gefertigt, um ein „Zuquillen“ des Mundstücks bei Feuchtigkeit zu vermeiden. Auf den Pfeifen, welche zusammengesteckt werden können, sind die Farbmarkierungen für die Noten angebracht. Es gibt die Steckflöten in Alt (g'-e''') und Sopran (g''-e''').

Die Altsteckflöte ist „gedackt“, was bedeutet, dass die einzelnen Pfeifen unten verschlossen sind. Sie besitzt einen warmen, vollen Klang. Die Sopran-Steckflöte ist unten offen und klingt sehr hell. Sowohl die Sopran-, als auch die Altsteckflöte gibt es ohne oder mit Halbtönen. Die Flöten mit Halbtönen sind so konstruiert, dass „mit jeder Pfeife zwei verschiedene Töne gespielt werden können“ (Ullrich 2002, 30). Durch einfaches Zusammenstecken oder Auseinandernehmen kann die Anzahl der Pfeifen je nach Leistungsfortschritt variiert werden (vgl. ebd., 29f.).

3.7 Hospitation in einer Übungsstunde der ULWILA-Musikgruppe der Landshuter Werkstätten

Dank der Offenheit von Frau Thoma sowie der Leiterin der Landshuter Werkstätten hatte ich im Dezember 2006 die Möglichkeit, bei einer Probe der ULWILA-Musikgruppe zu hospitieren. Im Rahmen der Erwachsenenbildung gibt es in den Landshuter Werkstätten ein Angebot zur Teilnahme an einem „ULWILA-Kurs“. Derzeit besteht die Gruppe aus acht Menschen mit geistiger Behinderung im Alter von 30 bis 60 Jahren. Frau Thoma, die Leiterin der ULWILA-Musikgruppe, übt dieses Amt nun seit etwa 12 Jahren aus. Die meisten Gruppenmitglieder spielen nach eigenen Angaben bereits seit 15 oder mehr Jahren in der ULWILA-Musikgruppe. Einige von ihnen beherrschen sogar mehrere Instrumente. Die Landshuter Werkstätten legen großen Wert darauf, dass überwiegend mit den hausintern hergestellten Instrumenten musiziert wird. Am Tag meines Besuches bestand die Gruppe aus sechs Personen mit folgender Besetzung:

- | | | |
|-----------------------------|--------------------|---------------|
| - 1 Tischröhrenglockenspiel | - 1 Zupfkontrabass | - 1 Zupfbrett |
| - 2 Steckflöten (Alt) | - 1 Akkordlaute | |

Bei vollständiger Besetzung werden noch eine Orgel, sowie ein weiteres Begleitinstrument von zwei an diesem Tag abwesenden Mitgliedern der ULWILA-Musikgruppe gespielt. Zusätzlich kommen bei bestimmten Liedern Rasseln und Schellen aus dem Orff-Instrumentarium zum Einsatz. Der Übungsraum ist nicht sehr groß, schafft dadurch jedoch eine angenehme, familiäre Atmosphäre. Die Musikanten sitzen in einer Tischreihe mit Blick zu Frau Thoma. Diese steht hinter einem Notenpult, auf welchem sich – für alle gut sichtbar – eine Farbnotenpartitur im DIN-A3 Format befindet. Die Musikanten benötigen beim gemeinsamen Musizieren keine eigenen Notenblätter, dürfen jedoch die eigenen Stimmen als DIN-A4 Format jederzeit zum Üben mit nach Hause nehmen. Fast alle Mitglieder der ULWILA-Musikgruppe besitzen ihr eigenes Instrument. Frau Thoma legt viel Wert darauf, dass sich jedes neue Mitglied selbst entscheiden darf, welches Instrument es aus dem ULWILA-Instrumentarium erlernen will. Grund dafür ist die viel größere Motivation der Spieler zum Erlernen eines von ihnen gewählten Musikinstruments. Mit einem Zeigestab gibt Frau Thoma den Taktschlag an, deutet zugleich die Begleitnoten auf der großen Partitur mit und singt zudem die Melodie des Liedes. Bei Bedarf singt sie die zu spielenden Farben mit. Das große Repertoire an Liedern hat mich sehr beeindruckt. Die Gruppe harmonisiert sehr gut untereinander und jeder einzelne Musikant weiß, was er zu

spielen hat. Die Gruppe hat das ganze Jahr hindurch sehr viele Auftritte und sogar Partnerprojekte im Ausland.

3.8 Zusammenfassung

Die traditionelle Notenschrift setzt eine hohe Abstraktionskompetenz der Schüler voraus. Für viele Schüler mit geistiger Behinderung stellt diese dadurch ein kaum überwindbares Hindernis für das Erlernen eines Instruments dar. Ein weiteres Hindernis sind die oft hohen motorischen Anforderungen vieler Instrumente. Um aber auch Menschen mit geistiger Behinderung trotz kognitiver und motorischer Einschränkungen die Möglichkeiten zu bieten, ein Instrument zu erlernen, entwickelte Ullrich eine Methode, durch welche die beschriebenen Schwierigkeiten umgangen werden konnten. Somit entstanden die so genannte Farbnotenschrift, sowie das ULWILA-Instrumentarium. Die Farbnotenschrift enthält alle Elemente der Normalnotenschrift, jedoch in wesentlich vereinfachter Form. Die traditionellen Noten wurden dabei durch Farbpunkte ersetzt. Diese Farbpunkte können an einigen traditionellen Instrumenten und besonders an den eigens dafür entwickelten ULWILA-Instrumenten angebracht werden. Dadurch wird die Umsetzung der Noten auf das jeweilige Instrument erheblich erleichtert. Das ULWILA-Instrumentarium, welches aus Blas-, Saiten-, und Schlaginstrumenten besteht, wird überwiegend in den Landshuter Werkstätten hergestellt und dort auch verkauft. Mittlerweile hat sich das Ullrich-Farbnotensystem in vielen Einrichtungen mit Erfolg etabliert.

4. Konzeption und Durchführung einer Unterrichtssequenz

Heinrich Ullrich, der Autor des Buches „MusikFarbenSpiel“ ist, wie bereits in Punkt 3.3 erwähnt, Rektor an der Tom-Mutters-Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Frankenthal. Die Tom-Mutters-Schule ermöglicht es allen Schülern, je nach ihren individuellen Möglichkeiten, ein Instrument zu erlernen. Besonderer Wert wird dabei auf den Einbezug von Schülern mit schwerer geistiger Behinderung gelegt. Auch sie nehmen regelmäßig am Musikunterricht teil. Die besten Musiker der Schule spielen im Schulorchester, welches im Jahr 2002 aus 15 Schülern im Alter von 8 bis 19 Jahren bestand. Das Orchester, welches sich nur aus Menschen mit geistiger Behinderung zusammensetzt, probt zweimal in der Woche, insgesamt fünf Unterrichtsstunden. Zudem gibt es an der Tom-Mutters-Schule eine Gesangs- und eine Rhythmusgruppe. Das Orchester der Tom-Mutters-Schule ist bereits sehr bekannt und hat jährlich bis zu 40 Auftritte im In- und Ausland (vgl. Ullrich 2002, 96). Wie man aus den vorhergehenden Ausführungen erkennen kann, legt die Tom-Mutters-Schule einen eindeutigen Schwerpunkt auf die musikalische Förderung ihrer Schüler und investiert daher auch sehr viel Zeit in den Musikunterricht.

4.1 Fragestellung

Auch an anderen Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung versucht man, Menschen mit geistiger Behinderung musikalisch zu fördern, jedoch selten in diesem Ausmaß. Ziel dieser Arbeit war es deshalb unter anderem, zu überprüfen, ob die Konzeption Ullrichs auch an Schulen anwendbar ist, deren Schwerpunkt nicht in der musikalischen Förderung liegt. In der Werkstufe des Förderzentrums für geistige Entwicklung, an welchem der Praxisteil dieser Arbeit durchgeführt wurde, wird beispielsweise kein allgemeiner Musikunterricht mehr angeboten. Es gibt jedoch die Möglichkeit, an so genannten Neigungskursen wie „Rhythmik und Bewegung“ oder „Musik und Bewegung“ teilzunehmen (vgl. ISB 1996, 11). So wurde im Zeitraum vom 18.04.07 bis zum 11.07.07 einer Gruppe von Jugendlichen mit geistiger Behinderung aus der Werkstufe eines FöZgE einmal wöchentlich Instrumentalunterricht nach Ullrichs Farbnotensystems erteilt. Das Unterrichtskonzept sah dabei vor, im Rahmen einer 30stündigen Unterrichtssequenz à drei Schulstunden pro Woche Schülern mit oder ohne nennenswerte musikalische Vorkenntnisse Instrumentalunterricht zu erteilen. Anschließend wurde überprüft, ob diese Art des Instrumentalunterrichts im Rahmen einer Unterrichtssequenz durchführbar ist und welche Erfolge dabei erzielt werden können. Eine weitere Zielsetzung war, den Schülern bis zum Ende der Un-

terrichtssequenz das gemeinsame und mehrstimmige instrumentale Musizieren eines Liedes beizubringen.

4.2 Organisatorische Vorbereitung

4.2.1 Wahl der Schule und der Schüler

Die Hauptkriterien für die Wahl der Schule und der Schüler waren vor allem der Standort München sowie das Alter der Schüler. Aufgrund meiner Hospitation in den Landshuter Werkstätten stellte ich fest, dass ältere Schüler für diese Unterrichtssequenz besser geeignet sind, da diese bereits über besser ausgeprägte kognitive und motorische Fähigkeiten verfügen als Schüler der unteren Schulstufen. Für die Durchführung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ wurde daraufhin über Dr. W. Dworschak der Kontakt zu einer Werkstufe eines Förderzentrums für geistige Entwicklung unter der Leitung von Tobias Reichert hergestellt. Die Klasse bestand insgesamt aus zehn Schülern. Im Rahmen einer Projektarbeit wurde die Klasse seit Beginn des Schuljahres 2006/2007 jeden Mittwoch in zwei Gruppen zu je fünf Schülern geteilt. Je nach Zuteilung besuchten die Schüler einen Kochkurs oder einen Cocktailkurs. Die Dauer der Kurse betrug jeweils drei Schulstunden. Nach den Osterferien wurden die Kurse getauscht.

Eine überlegte Gruppenformation stellt eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Gruppenarbeit dar (vgl. Ernst 1991, 187). So wurden auch von Herrn Reichert bezüglich der Zusammensetzung der beiden Gruppen genaue Überlegungen getroffen.

Für die Durchführung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“, welche nach den Osterferien begann, wurde diejenige Gruppe ausgewählt, welche zu diesem Zeitpunkt den Kochkurs belegte. Nach Aussage von Herrn Reichert herrschte ein gutes Arbeitsklima in der seit Schuljahresbeginn bestehenden Gruppe, was sich später für die Durchführung der Unterrichtssequenz als sehr vorteilhaft herausstellte. Der Stundenplan konnte soweit beibehalten werden, da die Unterrichtssequenz zur selben Zeit wie der Kochkurs stattfand. Somit war für die Schüler lediglich das Thema der Unterrichtssequenz neu, nicht aber der gesamte Wochenablauf. Da mich Herr Reichert bei der Durchführung der Unterrichtssequenz unterstützte, war für die Schüler eine vertraute Person anwesend, was sich als weiterer Vorteil erwies. Herr Reichert übernahm jedoch nur eine unterstützende Funktion und gab einzelnen Schülern nach meiner Anleitung verschiedene Hilfestellungen.

4.2.2 Die Teilnehmer der Unterrichtssequenz *

Name	Alter	Diagnose	Interessen/Hobbys
Ali	17 Jahre	Down-Syndrom	Fußball, Schwimmen, Essen, Kino
Martin	16 Jahre	Down-Syndrom	Musik, Theater, Basketball
Markus	17 Jahre	Down-Syndrom	Musik, Tanzen, Puzzles
Mohamed	17 Jahre	Intelligenzminderung im Bereich einer mittelgradigen Behinderung	Musik
Fabian	17 Jahre	Retardation der mentalen Entwicklung, Hyperaktivität, motorische Unruhe	Schaukeln auf der Schaukel im Pausenhof, „Räuber und Gendarm Spiele“

Abb. 22: Die Teilnehmer der Unterrichtssequenz

(* Namen von der Verfasserin geändert)

4.2.3 Die Sozialform der Gruppenarbeit im Instrumentalunterricht

Aus Punkt 4.2.1 geht bereits hervor, dass es sich bei der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ um eine Arbeit in der Gruppe handelt. Gruppenarbeit ist eine weit verbreitete Sozialform in der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Auch der Instrumentalunterricht findet an den meisten Schulen, schon allein aus ökonomischen Gründen, in der Gruppe statt (vgl. Moog 1978, 32). Für Einzelunterricht fehlen im schulischen Bereich oftmals die finanziellen Mittel. Gruppen- und Einzelunterricht sind kaum miteinander vergleichbar. Sie unterscheiden sich vor allem in ihren Zielen, Inhalten und Methoden (vgl. Ernst 1991, 177). Während sich der Einzelunterricht im Fach Musik die „individuelle Begabungsfindung und -förderung“ (ebd.) zum Ziel setzt, geht es beim Gruppenunterricht vor allem um das gemeinsame Erlernen eines oder mehrerer verschiedener Instrumente sowie um das gemeinsame Musizieren (vgl. ebd., 182). Im Folgenden werden die Merkmale des Gruppenunterrichts hinsichtlich des Instrumentalunterrichts näher erläutert.

Eine Kleingruppe besteht aus zwei bis fünf Personen. Jedes einzelne Mitglied liefert einen aktiven Beitrag für die Gruppe und nimmt zugleich eine bestimmte Rolle innerhalb dieser Gruppe ein. Jede Gruppe besitzt Ziele, Normen und Werte, an welchen sich alle Gruppenmitglieder orientieren. In der Schule werden diese Ziele, Normen und Werte meist durch den Lehrer vorgegeben (vgl. Ernst 1991, 182). Der Lehrer versucht, „wichtige Normen im Bewusstsein der Schüler zu verankern“ (ebd.), um bestimmte Ziele wie beispielsweise das gemeinsame Musizieren nach dem Farbnotensystem zu erreichen. Im Bereich des Instrumentalunterrichts in Gruppen, versucht man beispielsweise Normen wie die aufmerksame Mitarbeit, gegenseitige Wertschätzung sowie Offenheit und Toleranz zu vermitteln. Auch das zwischen den Schülern bestehende emotionale Beziehungsnetzwerk spielt während des gemeinsamen Musizierens in der Gruppe eine übergeordnete Rolle (vgl. Ernst 1991, 183). Hierbei ist es vor allem Aufgabe des Lehrers, sich einen geeigneten Führungsstil anzueignen, um „das Geschehen von Anziehung und Abstoßung in der Gruppe auszubalancieren“ (ebd.). Weiterhin sollte beachtet werden, dass es beim gemeinsamen Unterricht in der Gruppe zu Konkurrenzsituationen kommen kann. Diese können vor allem bei den schwächeren Schülern Minderwertigkeitsgefühle hervorrufen, was wiederum die Lernmotivation absinken lässt (vgl. Ernst 1991, 194). Wichtig für einen guten Gruppenzusammenhalt ist darum ein „gegenseitiges Sich-Anerkennen in partnerschaftlicher Verbundenheit“ (ebd., 195). Für den Lehrer ist es ratsam, die Gruppe als Ganzes zu loben und bei Einzellob nur die persönlichen Fortschritte hervorzuheben, anstatt die Einzelleistungen eines Schülers mit denen der anderen Schüler zu vergleichen (vgl. ebd.).

4.2.4 Wahl geeigneter Instrumente

Die Suche nach geeigneten Instrumenten für die geplante Unterrichtssequenz gestaltete sich anfangs schwierig. Zwar gibt es aus der Reihe der Ullrich-Instrumente (vgl. 3.6) sehr viele geeignete Instrumente für das Erlernen des Farbnotensystems, diese waren jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht finanzierbar. Somit wurde das von Ullrich ebenfalls als geeignet angesehene Orff-Instrumentarium (vgl. Ullrich 2002, 20f) sowie ein Keyboard und eine Gitarre eingesetzt. Im Folgenden werden die fünf Instrumente kurz beschrieben:

Das Keyboard (vgl. Anh. 4, Abb. 1): Keyboard ist die englische Bezeichnung für Tastatur (vgl. Baines 1996, 146). Es ist ein vollelektronisches Instrument, welches über eine Klaviatur gespielt wird (vgl. Ruf 1991, 237). Die Spielweise kann also mit der des Klaviers (vgl. 2.5.3) verglichen werden. Die Lautstärke wird jedoch nicht durch den Anschlag der Tasten, sondern durch einen elektronischen Schieber geregelt. Das für die Unterrichtssequenz verwendete Keyboard ist sehr viel kleiner als ein normales Klavier. Deshalb ist auch die Tastatur kleiner. Somit muss hier eine gute Auge-Hand-Koordination vorausgesetzt werden. Zudem sollte bei elektronischen Geräten ein Zugang zum technischen Verständnis vorhanden sein (vgl. Moog 1978, 24ff.). Die Farbmarkierungen können leicht an den einzelnen Tasten angebracht werden.

Die Gitarre (vgl. Anh. 4, Abb. 2): Die Gitarre zählt zu den Saiteninstrumenten. Sie hat normalerweise sechs Saiten und wird gezupft (vgl. Gudemann 1989, 226). Die Schwierigkeit im Gitarrenspiel liegt vor allem darin, dass zwei verschiedene Bewegungsabläufe gleichzeitig ausgeführt werden müssen: Mit der linken Hand muss eine Saite gedrückt werden, mit der rechten Hand wird dieselbe Saite zum Schwingen gebracht. Um einen möglichst klaren Ton zu erzeugen muss diese Bewegung zudem sehr präzise ablaufen (vgl. Moog 1978, 25). Somit ist es notwendig, die Gitarre einem Schüler zuzuordnen, der sowohl eine gute Auge-Hand-Koordination als auch eine ausgeprägte Feinmotorik aufweist. Da nach Ullrich die sechssaitige Gitarre in der Regel nicht von einem Menschen mit geistiger Behinderung gespielt werden kann, schlägt dieser vor, alle Saiten bis auf eine von der Gitarre zu entfernen und diese Saite dann auf den Ton c' zu stimmen. Auf den Bündlen sollen anschließend die Farbmarkierungen für die Noten angebracht werden. Dadurch wird die Gitarre zu einem Instrument, auf dem einfachere Melodien gespielt werden können (vgl. Ullrich 2002, 20f.). Anstatt die normale Gitarrenhaltung einzunehmen wird die Gitarre auf den Schoß des Spielers gelegt. Das vereinfacht zusätzlich das Niederdrücken und gleichzeitige Zupfen der Saite (vgl. Anh. 5; Abb. 10).

Das Alt-Xylophon und das Bass-Xylophon (vgl. Anh. 4, Abb. 3 + 4): Das Xylophon zählt zu den Orff-Instrumenten (vgl. 2.5.1). Es besteht aus gestimmten Holzplatten welche mit einem Filzschlägel angespielt werden (vgl. Baines 1996, 370). Wie bereits in 2.5.1 beschrieben, gibt es verschiedene Stimmungen der Instrumente, wie zum Beispiel das größere und tiefere Bass Xylophon, sowie das etwas kleinere und hellere Alt-Xylophon. Beide

Ausführungen fordern eine eher grobmotorische als feinmotorische Koordination. Auch die Auge-Hand-Koordination spielt bei diesen Instrumenten eine Rolle. Durch die Möglichkeit des Herausnehmens einiger Klangstäbe kann jedoch die Treffsicherheit der zu spielenden Töne erhöht werden (vgl. 2.5.1). Auch beim Xylophon können die Farbmarkierungen ohne weiteres an den einzelnen Klangstäben angebracht werden.

Das Metallophon (vgl. Anh. 4, Abb. 5): Das Metallophon zählt ebenfalls zu den Orff-Instrumenten (vgl. 2.5.1) und hat denselben Aufbau wie das Xylophon. Die beiden Instrumente unterscheiden sich lediglich durch das Material der Klangstäbe. Im Gegensatz zum Xylophon hat das Metallophon, wie der Name schon sagt, metallische Klangstäbe, welche ebenfalls mit einem Filzschlägel angeschlagen werden (vgl. Baines 1996, 202). Auch die Spielweise des Metallophons ist in etwa die gleiche wie beim Xylophon. Die Töne klingen jedoch etwas lauter und auch länger nach. Das Anbringen der Farbmarkierungen geschieht in derselben Art und Weise wie beim Xylophon.

Um eine möglichst geeignete Zuteilung der einzelnen Instrumente zu den Schülern zu erreichen, musste zunächst analysiert werden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die einzelnen Schüler mitbrachten. Hierfür wurde die Methodik der Verhaltensbeobachtung gewählt, welche im Folgenden näher beschrieben wird.

4.3 Methodik der Verhaltensbeobachtung

Die Verhaltensbeobachtung ist eine Methode der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, welche vor allem zur Informationsgewinnung eingesetzt wird (vgl. Bundschuh 1999, 128). Nach Bundschuh bedeutet Beobachtung „die aufmerksame Wahrnehmung und Registrierung von Ereignissen, Personen oder Sachen vor dem Hintergrund jeweils bestimmter Situationen“ (1999, 133). Auch im Rahmen der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ war es zunächst notwendig, durch Verhaltensbeobachtung bestimmte Merkmale der Schüler zu erkennen, um zum einen die Zuteilung der Instrumente zu den einzelnen Schülern zu erleichtern. Zum anderen war es wichtig, das Klima und die Beziehungen in der Gruppe zu beobachten, um eine bessere Planung der Unterrichtssequenz und somit auch der einzelnen Unterrichtseinheiten zu erreichen. Zusätzlich zu den eigenen Verhaltensbeobachtungen wurden Schülerbeschreibungen von Herrn Reichert hinzugezogen.

Es gibt verschiedene Arten der Verhaltensbeobachtung. Bundschuh unterscheidet eine gezielte, wissenschaftlich orientierte Verhaltensbeobachtung von unreflektierten, alltäglichen und gewohnheitsmäßigen Wahrnehmungsvorgängen (vgl. 1999, 133). Lukesch unterteilt zunächst ebenfalls in zwei Arten von Verhaltensbeobachtung: Die naive Beobachtung und die systematische Beobachtung. Bei der naiven oder auch freien Beobachtung hat der Beobachter einen großen Ermessensspielraum. Meistens werden durch die freie Beobachtung einzelne, herausragende Ereignisse festgehalten, was bei standardisierten, systematischen Beobachtungen häufig nicht der Fall ist. Während der freien Verhaltensbeobachtung erfolgt die Auswahl der Ereignisse nach subjektiven Kriterien. Dies kann sehr schnell zu Verfälschungen führen, da Gefühle, Wertungen, Vorurteile oder Projektionen des Beobachters in die Beobachtung mit einfließen (vgl. Lukesch 1998, 119f.). Aufgrund der kritisch zu betrachtenden Subjektivität der freien Beobachtung sollte diese später durch systematische Verfahren ergänzt werden. Sowohl bei der naiven als auch bei der wissenschaftlichen Beobachtung sollten die Aufzeichnungen möglichst sofort erfolgen (vgl. ebd., 120). Weiterhin unterteilt Lukesch in eine teilnehmende und eine nicht-teilnehmende Beobachtung sowie in eine offene (die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden) und eine verdeckte (die Beobachteten wissen nicht, dass sie beobachtet werden) Form der Beobachtung. Während der teilnehmenden Beobachtung nimmt der Beobachter eine Rolle in der Gruppe ein. Damit will der Beobachter vermeiden, dass der Beobachtete sein Verhalten ändert, weil er weiß, dass er beobachtet wird (vgl. ebd., 122). Auch die verdeckte Beobachtung hat die gleiche Intention wie die teilnehmende Beobachtung, es besteht jedoch kein direkter Kontakt zwischen Beobachter und zu Beobachtenden. Dies wird z.B. durch die Verwendung von Einwegspiegeln in Klassenzimmern erreicht. Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung nimmt der Beobachter keine Rolle in der Gruppe ein. Er beobachtet also beispielsweise eine Unterrichtsstunde aus dem hinteren Teil des Klassenzimmers (z.B. Hospitation eines Kollegen) (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005, 80). Hierbei kann man zugleich auch von einer wissenschaftlichen Beobachtung sprechen, da die Beobachteten meist wissen, dass sie Objekt einer Beobachtung sind (vgl. Lukesch 1998, 122f.).

Weiterhin unterscheidet Lukesch zwischen einer kontinuierlichen und einer diskontinuierlichen Beobachtung. Die kontinuierliche Beobachtung, auch Dauerbeobachtung genannt, ist jedoch meist aus ökonomischen Gründen schwer durchzuführen. Die Alternative dazu bietet die diskontinuierliche Beobachtung, welche auch im Klassenzimmer eingesetzt werden kann. Ein Schüler wird dabei nicht permanent beobachtet, sondern nur einige Minuten. Dann wird ein anderer Schüler beobachtet (vgl. ebd., 125).

Ingenkamp und Lissmann beschreiben zudem zwei weitere Unterformen der Verhaltensbeobachtung: Die Ereignisstichprobe und die Zeitstichprobe. Bei der Ereignisstichprobe werden lediglich die Ereignisse registriert, welche für die Fragestellung wichtig sind. Bei der Beobachtung in Form der Zeitstichprobe spielt dagegen die Zeitauswahl eine große Rolle. Die Zeitstichprobe kann mit der kontinuierlichen Beobachtung gleichgesetzt werden, da auch hier ein Schüler zu einem genau festgelegten Zeitpunkt über eine genau festgelegte Dauer beobachtet wird (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005, 80).

Da die Schüler der Klasse 10p Hospitationen durch Studenten gewohnt sind, entschied ich mich, für die Einschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Schüler eine systematische, nicht-teilnehmende und diskontinuierliche Beobachtung durchzuführen. Durch die vielen Hospitationen von Studenten und Praktikanten im FözGE stellte die nicht-teilnehmende Beobachtung, auch nach Aussage von Herrn Reichert, für die Schüler keine ungewöhnliche Lernsituation dar. Infolgedessen verhielten sich die Schüler nicht signifikant anders als in Lernsituationen ohne Hospitanten.

Um eine systematische Beobachtung durchführen zu können, musste zunächst ein zu diesem Zweck geeignetes Beobachtungssystem entwickelt werden. Dafür empfiehlt Travers die Verwendung von Beobachtungsbögen (vgl. 1972, 206). Diese sollten nur so viele Einzeleintragungen enthalten wie der Beobachter mühelos überblicken kann. Zudem sollte das Untersuchungsziel bzw. das Beobachtungsziel genau abgegrenzt sein (vgl. ebd.). Weiter weist Travers darauf hin, dass der Beobachtungsbogen sich normalerweise auf Verhaltensformen beziehen sollte, „die in angemessener Häufigkeit auftreten. Es sollte auch leicht zu erkennen sein, wann eine Verhaltensform (item) aufgetreten ist oder nicht“ (Travers 1972, 206). Auch Ingenkamp und Lissmann verweisen in ihren Ausführungen auf folgende sieben Punkte, welche bei einer wissenschaftlichen Beobachtung geklärt werden sollten (vgl. 2005, 78):

- Welche Frage soll durch die Beobachtung beantwortet werden?
- Unter welchen Bedingungen müssen die Beobachtungen vorgenommen werden?
- Ist das zu beobachtende Verhalten so beschrieben worden, dass auf Grundlage dieser Beschreibung (Kategorien) die Frage zu beantworten ist?
- Ist die Kategorisierung dem tatsächlichen Verhalten angemessen?
- Stimmen verschiedene Beobachter bei erneuter Beobachtung desselben Verhaltens nach diesen Kategorien überein?

- Benutzt derselbe Beobachter bei erneuter Beobachtung desselben Verhaltens dieselben Kategorien?
- Lässt sich das Verhalten in vergleichbaren Situationen erneut beobachten?

Anschließend wurde unter Einbeziehung der oben genannten Punkte ein Categoriesystem für die Beobachtung der an der Unterrichtssequenz teilnehmenden Schüler erstellt.

4.3.1 Abgrenzung des Beobachtungszieles und des interessierenden Verhaltensbereiches

Für die Planungsphase der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnottensystem“ waren die interpersonellen Verhältnisse in der Gruppe sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Gruppenmitglieder zwei wichtige Beobachtungsziele. Ausgehend von diesen beiden Untersuchungszielen mussten Verhaltensbereiche definiert werden, welche für das gemeinsame Musizieren eine tragende Rolle spielen. Hartogh beschreibt in seinen Ausführungen vier Bereiche einer möglichen Selbstständigkeitsförderung beim Gruppenmusizieren: Den motorischen Bereich, den kognitiven Bereich, den sozialen Bereich und den emotionalen Bereich (vgl. 1998, 154f.).

Diese vier Dimensionen eigneten sich meiner Meinung nach auch sehr gut, um sich bereits während der Vorbereitungsphase einen Überblick zu verschaffen, welche Verhaltensbereiche beim gemeinsamen Musizieren besondere Beachtung finden sollten. Durch die Kenntnis der Voraussetzungen jedes Einzelnen konnte den Schülern die Möglichkeit geboten werden, je nach ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein für sie geeignetes Instrument zu erlernen.

Die Beobachtung des sozialen und emotionalen Verhaltensbereiches bot zudem die Möglichkeit, das Arbeitsklima in der Gruppe sowie die Vorlieben und Interessen der einzelnen Schüler zu beschreiben. Ein gutes Klima sowie gute zwischenmenschliche Beziehungen in der Gruppe sind, wie bereits in Punkt 4.2.3 deutlich wurde, Voraussetzung für den allgemeinen Lernfortschritt. Zudem war es wichtig, die Neigungen und Vorlieben der Schüler in Bezug auf ihren Musikgeschmack in den Unterricht mit ein zu beziehen (vgl. Ernst 1991, 182f.). Aus diesen Überlegungen ließen sich die oben genannten vier Verhaltensbereiche näher definieren:

a) Motorischer Bereich

Hierbei lag das Augenmerk vor allem auf der Grob- und Feinmotorik sowie auf der Auge-Hand-Koordination. Wie bereits bei der Beschreibung der einzelnen Instrumente deutlich wurde, setzen diese verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten im motorischen Bereich voraus. Am Keyboard oder Klavier sind beispielsweise die einzelnen Tasten eng aneinander gereiht. Es sind somit eine genaue Koordination von Auge und Hand sowie eine feinmotorische Geschicklichkeit zum Erlernen des Instrumentes nötig (vgl. Moog 1978, 24ff.). Auch beim Xylophon sollten diese Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. ebd., 26). Da sich jedoch im Unterschied zum Keyboard einzelne Klangstäbe herausnehmen lassen, ist es möglich, das Instrument so zu vereinfachen, dass ein korrektes Anschlagen der Töne auch bei einer weniger präzisen Auge-Hand-Koordination gelingen kann (vgl. Jung 1987, 16f.). Zupfinstrumente erfordern einen „hohen Adaptionsgrad der Feinmotorik, der vom Treffen der Saite mit dem Finger bis zur differenzierten Gestaltung des Tones reicht“ (Hartogh 1998, 154). Ebenso erfordern auch diese eine gute Auge-Hand-Koordination.

b) Kognitiver Bereich

Im kognitiven Bereich war es vor allem wichtig zu wissen, wie lange sich die einzelnen Schüler auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren können und wie leicht sie sich ablenken lassen. Voraussetzung für das gemeinsame Musizieren ist, dass sich alle Gruppenmitglieder über einen bestimmten Zeitraum konzentrieren können. So schreibt auch Hartogh: „Die Freude am Musizieren und das Erlernen des Instruments werden vom Konzentrationsvermögen entscheidend beeinflusst“ (1998, 154). Zudem sollten sich die Gruppenmitglieder vom Spieltempo und der Lautstärke aneinander anpassen können. Hinzu kommt das Wissen um den Grad der Selbstständigkeit der einzelnen Schüler, um während des Unterrichts mögliche Hilfestellungen anbieten zu können. Die genaue Kenntnis der Fähigkeiten und Fertigkeiten im kognitiven Bereich war vor allem für die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten wichtig, um eine Über- bzw. Unterforderung der Schüler zu vermeiden.

c) Sozialer Bereich

„Als Grundvoraussetzung für soziale Prozesse ist die Fähigkeit zum Einordnen in die Gruppe anzusehen“ (Hartogh 1998, 155). Vor allem beim gemeinsamen Musizieren ist es sehr wichtig, auf die anderen Gruppenmitglieder eingehen zu können (vgl. Ernst 1991, 177). Dieser Punkt wurde bereits im Zusammenhang mit den kognitiven Voraussetzungen einer Person erwähnt, es ging dabei jedoch mehr um die Konzentrationsfähigkeit der ein-

zelen Spieler. Neben einer guten Konzentrationsfähigkeit kann gemeinsames Musizieren aber auch nur gelingen, wenn man sich verbal oder auch nonverbal den anderen mitteilen kann und auch die Interessen und Bedürfnisse der anderen Gruppenmitglieder akzeptiert (vgl. Hartogh 1998, 155).

d) Emotionaler Bereich

Ein wichtiger intrinsischer Motivationsfaktor für das Erlernen eines Musikinstrumentes ist die Freude am Musizieren (vgl. ebd., 156). Nach Ullrich muss die Freude am Musizieren neben der Freude am Singen, Hören, und Tanzen immer an erster Stelle stehen (vgl. 2002, 60). Somit war es wichtig, schon bei den Vorbereitungen der Unterrichtssequenz herauszufinden, wo die Interessen der einzelnen Schüler liegen, was ihnen Freude bereitet, und was sie gerne machen. Dadurch konnten beispielsweise die Liedtexte altersgerecht und interessenbezogen umformuliert werden, um eine höhere Motivation der Schüler zu erreichen. Hierbei wurde neben der Verhaltensbeobachtung zusätzlich eine Befragung der Schüler über ihre Vorlieben und Hobbys vorgenommen.

Aus diesen vier Bereichen wurde ein Schülerbeobachtungsbogen (vgl. Anh. 1) entwickelt, mit dessen Hilfe die einzelnen Schüler gezielt beobachtet werden konnten. Durch den Schülerbeobachtungsbogen konnte im Anschluss eine Tabelle erstellt werden, in der sich die einzelnen Lernvoraussetzungen der Schüler darstellen ließen.

4.3.2 Lernvoraussetzung der einzelnen Schüler

Für die Beschreibung der einzelnen Lernvoraussetzungen wurde eine Tabelle aus dem Skript zum Praxisbegleitenden Seminar im Sommersemester 2006 von Dr. W. Dworschak verwendet:

Schüler:	Ali	Martin	Markus	Mohamed	Fabian
Grobmotorik:	o/H	+	H	+/o	o/H
Feinmotorik:	H	+	H	+	o/H
Auge-Hand-Koordination:	H	+	H	+	H
Konzentrationsfähigkeit:	+	+	o	+	-
Ablenkbarkeit:	o	+	-	o	-
Einordnen in die Gruppe:	o	+	-	+	o
Umgang mit anderen Gruppenmitgliedern:	o	+	-	o	-
Lernmotivation:	o	+	o	+	o

Abb. 23: Lernvoraussetzung der Schüler

Legende:

+ = gut/sicher/keine Probleme, o = teils/teils bzw. mit Schwierigkeiten,

- = schlecht/sehr unsicher, ? = (noch) nicht bekannt, H = Hilfestellung

Schülerbeschreibungen:

Im Folgenden werden die Schüler kurz beschrieben:

Ali:

Ali spricht aufgrund seiner Herkunft (Togo) nur einzelne deutsche Wörter. Teilweise sind diese schlecht verständlich. Durch den Einbezug in den Kontext kann der Zuhörer jedoch die meisten Wörter verstehen. Ali gelingt es gut, vorgesprochene Sätze nachzusprechen. Während des Unterrichtsgesprächs spricht er häufig und ohne den richtigen Kontext zu berücksichtigen, über die Schulferien und seinen Geburtstag. Ali verfügt über ein geringes Aufgabenverständnis: Arbeitsanweisungen werden nicht immer richtig ausgeführt oder er benötigt viel Zeit für deren Umsetzung. Bei individueller Zuwendung und Unterstützung gibt er sich mitarbeitwillig, er arbeitet jedoch kaum alleine. Ali versucht oftmals, seinen Kopf durchzusetzen. Bei Nichtberücksichtigung seiner Wünsche und Bedürfnisse reagiert er mit Rückzug, verbalen Ausdrücken und Verweigerung. Der Kontakt zu Mitschülern ist wenig ausgeprägt, was unter anderem auf sein geringes Sprechvermögen zurückzuführen ist. Wird er von Mitschülern provoziert, setzt sich Ali meist zur Wehr (beispielsweise durch „rempeln“). Sowohl die Grob- und Feinmotorik als auch die Auge-Hand-Koordination sind etwas eingeschränkt. Schneide- und Klebeaktionen gelingen mit Hilfestellung. Auch beim Lochen benötigt Ali Hilfe. Im Morgenkreis kann Ali lange und ruhig sitzen. Er meldet sich jedoch oft, ohne die Antwort einer Frage zu wissen bzw. formulieren zu können.

Fabian:

Fabian achtet wenig auf sein kommunikatives Gegenüber und spricht undeutlich und verwaschen. Im Morgenkreis kann er sich sehr gut an Ereignisse (z.B. vom Wochenende) erinnern und von ihnen meist verständlich berichten. Selbstständiges Arbeiten ist bei Fabian kaum möglich. In Einzelarbeitssituationen braucht er individuelle Unterstützung, zeigt sich aber durchaus arbeitswillig. Beim Ausführen von schriftlichen Arbeitsaufträgen ist Fabian oft nicht bei der Sache und benötigt Hilfestellung. Fabian lässt sich nur gelegentlich auf Kontaktangebote von Mitschülern ein, meistens bleibt er jedoch für sich, führt Selbstgespräche und sondert sich von der Gruppe ab. In der Gruppe scheint Fabian trotzdem gut akzeptiert zu sein. Häufig können bei Fabian Stereotypen wie Hin- und Herwippen oder das Schütteln der Hände beobachtet werden. Fabian kann selbstständig mit der Schere schneiden, wenn auch etwas ungenau. Bei Aufgaben, die die Auge-Hand-Koordination

fordern, muss er sehr genau hinsehen, was größtenteils auf seine Sehschwäche (Brillenträger) zurückzuführen ist. Auch nimmt Fabian kaum korrekte farbliche Diskriminationen vor. Im grobmotorischen Bereich sind ebenfalls Einschränkungen zu erkennen. Bei Aufgaben, die einen größeren Kraftaufwand erfordern, benötigt er meist Hilfestellung. Arbeitsabläufe, die Fabian bereits bekannt sind kann er gut ausführen: So kann er beispielsweise sehr selbstständig das Geschirr spülen oder seine Kleidung zusammenlegen.

Markus:

Markus spricht kaum. Hin und wieder gibt er Laute von sich, welche zum Teil als Wörter identifiziert werden können. Er kann jedoch mit FC (Methode der unterstützten Kommunikation) kommunizieren. Markus Selbsttätigkeit ist sehr gering. Bei individueller Unterstützung und Aufforderung führt er jedoch klar formulierte Arbeitsaufträge meist richtig aus. Auch Markus bleibt meist für sich und hat kaum sichtbaren Kontakt zu Mitschülern. Oftmals wirkt er abwesend und in sich gekehrt, nicht selten hat er die Augen dabei geschlossen. Sowohl grob- als auch feinmotorische Aufgaben gelingen ihm meist nur mit Hilfestellung. So benötigt er beispielsweise Handführung beim Schneiden und Lochen. Auch die Auge-Hand-Koordination ist eingeschränkt. Zum Einordnen von Blättern benötigt er viel Zeit und muss sehr genau hinsehen. Beim Kleben und Schneiden schaut er oft nicht hin und erzielt deshalb ungenaue Ergebnisse. Unterrichtsstunden, die Markus gerne mag (z.B. Kochen), verfolgt er mit großem Interesse.

Mohamed:

Mohamed spricht aufgrund seiner Herkunft akzentreich und oft dysgrammatisch. Wird er nicht gleich verstanden, lässt er sich jedoch nicht entmutigen und wiederholt seine Aussage. Wenn er Arbeitsanforderungen verstanden hat, kann er relativ selbstständig arbeiten. Mohamed erkundigt sich sehr oft über die Richtigkeit seines Arbeitens, um ein positives Feedback zu erhalten. Von anderen fühlt sich Mohamed leicht provoziert und verbal angegriffen und reagiert darauf mit „zickigem“ Verhalten. Zudem hat Mohamed Probleme damit, seine Behinderung zu akzeptieren und sucht daher den Kontakt zu „fitteren“ Schülern. Schwächeren Schülern bietet er ungern seine Hilfe an, wartet jedoch meist geduldig, wenn er mit seinem Arbeitsauftrag schon früher fertig ist als andere. Durch seine Skoliose sind manche Bewegungsabläufe etwas eingeschränkt. Feinmotorische Arbeiten sowie Auge-Hand-Koordination gelingen ihm jedoch gut.

Martin:

Martin spricht laut und deutlich, aber in unvollständigen Sätzen. Selbsttätiges Arbeiten gelingt ihm gut: Er versteht Anforderungen und Arbeitsanweisungen und kann diese adäquat umsetzen. Seine Lernmotivation ist zumeist hoch und er arbeitet gut mit. Martin geht gerne auf Mitschüler und Erwachsene zu und ist sehr bemüht, schwächere Mitschüler, beispielsweise in die Gruppenarbeit, mit einzubeziehen. Vor allem Markus und Fabian erhalten häufig Lob von Martin. Aber auch Martin ist auf ein positives Feedback angewiesen, welches er oftmals fordert, indem er sich über die Richtigkeit seines Arbeitens erkundigt. Auf Kritik hingegen reagiert er sehr sensibel: Er wirkt dann sehr betroffen und zieht sich zurück. Meistens ist Martin aber sehr ausgeglichen. Der motorische Bereich ist bei Martin gut ausgeprägt: Er klebt und schneidet sauber, arbeitet sehr vorsichtig und genau. Hilfestellung benötigt er keine.

4.3.3 Zuordnung der einzelnen Instrumente zu den Schülern

- **Keyboard:** Das Keyboard wurde Mohamed zugeteilt, da er zum einen über eine gut ausgeprägte Auge-Hand-Koordination sowie über gute feinmotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt. Zudem konnte bei den Verhaltensbeobachtungen ein problemloser Umgang mit technischen Geräten, wie zum Beispiel das Rechnen mit dem Taschenrechner, beobachtet werden. Auf die selbstständige Bedienung des Keyboards wurde während dieser Unterrichtssequenz besonders Wert gelegt, da die Schüler lernen sollten, eigenverantwortlich mit ihren Instrumenten umzugehen.
- **Gitarre:** Da Martin sehr gut auf seine Sachen achtet und zudem viel „Fingerspitzengefühl“ aufweist, wurde ihm die Gitarre zugeteilt. Die Gitarre ist ein sehr sensibles Instrument, da sie zum einen aus einem empfindlichen Holz besteht und zum anderen die Saiten nicht zu stark gezupft werden dürfen, da diese sonst reißen könnten. Zudem erfordert die Spieltechnik eine gute feinmotorische Geschicklichkeit, welche bei Martin ebenfalls gut ausgeprägt ist.
- **Bass-Xylophon:** Das Bass-Xylophon wurde Ali zugeteilt, da es weniger feinmotorische Fähigkeiten voraussetzt. Zudem benötigt Ali bei allen Aufgabenstellungen sehr viel Zeit. Da das Bass-Xylophon und auch die anderen beiden Orff Instrumente sehr gut zur Liedbe-

gleitung eingesetzt werden können, ist es für Ali leichter, langsamere Begleitstimmen mit weniger verschiedenen Noten zu spielen.

- **Alt-Xylophon:** Das Alt-Xylophon wurde Fabian zugeteilt. Durch Fabians Sehschwäche ist seine Auge-Hand-Koordination etwas eingeschränkt. Zudem hat er Probleme mit der richtigen Benennung von Farben. Auch seine Grob- und Feinmotorik sind etwas eingeschränkt. Da bei allen drei Orff-Instrumenten die einzelnen Klangstäbe herausnehmbar sind, kann dadurch Fabian das richtige Anschlagen der Töne erleichtert werden.

- **Metallophon:** Schlägt man mit dem Schlägel zu fest auf die einzelnen Klangstäbe, übertönt das Metallophon alle anderen Instrumente. Das Instrument musste somit von jemand gespielt werden, der weniger schwungvoll auf die Klangstäbe schlägt. Markus gelingen viele grob- und auch feinmotorische Aufgaben meist nur durch Hilfestellung (Handführung). Somit musste Markus bei den meisten Liedern Hilfe von einer Zweitkraft durch Handführung erhalten. Die Lautstärke konnte also zusätzlich von der Zweitkraft geregelt werden. Wie auch beim Xylophon können bei Bedarf einzelne Klangstäbe entnommen werden.

4.4 Planung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnottensystem“

Für eine möglichst reibungslose Durchführung der Unterrichtssequenz waren zunächst einige Vorüberlegungen und auch manches an Vorarbeit nötig. So musste unter anderem der Lehrgang Ullrichs altersgemäß an die Schüler angepasst werden (siehe 4.4.4). Zudem wurde ein eigener Zeitplan erstellt, da Ullrichs Lehrgang in Summe weit mehr Zeit benötigt hätte, als mir für die Unterrichtssequenz zur Verfügung stand.

4.4.1 Zeitplan für die Unterrichtssequenz

Wie bereits erwähnt, fanden die Unterrichtseinheiten jeweils am Mittwoch in den ersten drei Schulstunden statt. Die gesamte Unterrichtssequenz erfolgte im Zeitraum vom 18.04.07 bis zum 11.07.07 und umfasste zehn Unterrichtseinheiten (UE).

Grobplanung:

April	
Mittwoch (3UE)	Anmerkungen
18.04.2007	
25.04.2007	
Mai	
Mittwoch (3UE)	Anmerkungen
02.05.2007 <i>entfällt</i>	Schullandheim
09.05.2007	
16.05.2007	
23.05.2007	
30.05.2007 <i>entfällt</i>	Pfingstferien
Juni	
Mittwoch (3UE)	Anmerkungen
06.06.2007 <i>entfällt</i>	Pfingstferien
13.06.2007	
20.06.2007	Herr Reichert nicht da!
27.06.2007	
Juli	
Mittwoch (3UE)	Anmerkungen
04.07.2007	
11.07.2007	
18.07.2007	Abschlusskonzert

Abb. 24: Grobplanung der Unterrichtssequenz

4.4.2 Stellung im Lehrplan

Lernbereich Musik

Dem Lernbereich Musik kommt im Lehrplan für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine große Bedeutung zu: „Musik gehört zum menschlichen Leben und zur Kultur. Jeder Mensch verfügt über musikalische Erlebnisfähigkeit und verspürt den Wunsch, sich durch Musik auszudrücken und mitzuteilen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 296). Im Mittelpunkt des Lernbereiches Musik stehen folgende zwei Aspekte: Erziehung mit Musik und Erziehung durch Musik (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003, 296). Folgende Teilbereiche des Lernbereichs Musik sind in der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ wieder zu finden:

1. Musik erleben und hören
 - 1.2 Verschiedene Musikstücke
2. Musik mit der Stimme
 - 2.3 Lieder singen
3. Musik und Bewegung
 - 3.2 Musikalische Grundelemente in der Bewegung
4. Musik mit Instrumenten
 - 4.1 Elementare Instrumente
 - 4.2 Musikinstrumente
 - 4.3 Instrumentenspiel
 - 4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel
 - 4.5 Begleitung und Improvisation
5. Musikalische Projekte

4.4.3 Stellung im Tagesplan

Wie bereits erwähnt, fanden die geplanten Unterrichtseinheiten jeweils mittwochs von 8.00 Uhr bis 10.15 Uhr statt. Da die Klasse in der Werkstufe war, hatten die Schüler keinen einheitlichen Stundenplan. Dadurch wurde ihnen die Möglichkeit gegeben, den Stundenplan nach ihren eigenen Interessen zu gestalten und so genannte Neigungskurse zu besuchen. Daher war auch die Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ bei den einzelnen Schülern unterschiedlich in den Tagesplan eingebettet:

Mittwochsplan (1. Schuljahreshälfte):

Name	Mohamed	Martin	Markus	Fabian	Ali
1. Stunde 8.00 – 8.45	Cocktailbar	Kochen	Kochen	Kochen	Kochen
2. Stunde 8.45 – 9.30	Cocktailbar	Kochen	Kochen	Kochen	Kochen
3. Stunde 9.30 – 10.15	Cocktailbar	Kochen	Kochen	Kochen	Kochen
4. Stunde 10.45 – 11.20	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik
5. Stunde 11.30 – 12.05	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik
6. Stunde 12.05 – 12.50	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik

Abb. 25: Stundenplan (Mittwoch 1. Schuljahreshälfte)

Mittwochsplan (2. Schuljahreshälfte):

Name	Mohamed	Martin	Markus	Fabian	Ali
1. Stunde 8.00 – 8.45	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben
2. Stunde 8.45 – 9.30	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben
3. Stunde 9.30 – 10.15	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben	Musik mit Farben
4. Stunde 10.45 – 11.20	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik
5. Stunde 11.30 – 12.05	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik
6. Stunde 12.05 – 12.50	Fahrradkurs	Mathe/ Deutsch	Rhythmik & Bewegung	Rhythmik & Bewegung	Keramik

Abb. 26: Stundenplan (Mittwoch 2. Schuljahreshälfte)

4.4.4 Anmerkungen und Hintergründe zur Planung der Unterrichtssequenz

Der Lehrgang zum Grundkurs von Herrn Ullrich gliedert sich in fünf Teile, genannt Grundkurs Band 1-5 (vgl. Ullrich 2002, 53). Ullrich orientierte sich dabei an den Prinzipien „vom *Leichten zum Schweren*, vom *Einfachen zum Komplexen* [und J.M.] nach dem Vorgehen in *kleinsten Schritten*“ (2002, 53). Der äußere Aufbau seines Lehrgangs orientiert sich an den Tonhöhen. Am Ende des Grundkurses können alle Töne der C-Dur-Tonleiter gespielt werden. Alle Teile umfassen jeweils sieben Lieder, welche meist von Ullrich selbst komponiert wurden (vgl. ebd.). Ziel des Grundkurses ist das „ein- bzw. zweistimmige Musizieren im Tonraum der C-Dur Tonleiter“ (Ullrich 2002, 54). Die ungefähre Dauer des Lehrgangs wurde von Ullrich nicht angegeben. Während meinen Planungen für die Unterrichtssequenz fiel auf, dass dieser Grundkurs viel mehr Zeit benötigen würde, als insgesamt zur Verfügung stand. Da das Ziel der Unterrichtssequenz war, dass die Schüler am Ende ein Lied gemeinsam und wenn möglich zwei- oder mehrstimmig vortragen können, musste eine Lösung gefunden werden, dieses Ziel auch zu erreichen. Deshalb wurde bereits vorher ein Lied festgelegt, welches am Ende zusammen gespielt werden sollte. Bei der Auswahl des Liedes wurde vor allem auf folgende Kriterien geachtet: Das Lied sollte in C-Dur geschrieben sein, keine Achtel und wenige Pausen beinhalten und wenn möglich keine zu hohen oder zu tiefen Töne enthalten. Zudem sollte das Lied altersgemäß sein. Als gut dafür geeignet schien das Lied „Banks of the Ohio“ (vgl. Anh. 3, Lied 11). Zwar waren in diesem Lied Achtel enthalten, diese ließen sich jedoch durch Viertelnoten ersetzen. Um eine möglichst hohe Motivation der Schüler zu erreichen, wurden die Liedtexte in Ullrichs Lehrgang teilweise umgeschrieben. Die Texte waren sehr kindgemäß formuliert, was für Jugendliche im Alter von 16 und 17 Jahren aus genannten Gründen nicht altersgemäß war. Um das festgelegte Ziel auch erreichen zu können, musste Ullrichs Lehrgang an vielen Stellen etwas gekürzt werden. Dabei wurden vor allem diejenigen Elemente weggelassen, die für das Erlernen des Liedes „Banks of the Ohio“ nicht unbedingt notwendig waren. Zudem wurden manche Lieder bzw. Übungseinheiten so umgeschrieben, dass Elemente von „Banks of the Ohio“ bereits in einfacheren Übungsliedern vorkamen. Dadurch konnten gegen Ende der Unterrichtssequenz die bereits bekannten Elemente des Stückes zusammengefasst werden, was das Einstudieren des gesamten Stücks erleichterte.

4.4.5 Planungsübersicht

Alle Lieder der Unterrichtssequenz befinden sich im Anhang 3 dieser Arbeit. Ab der zweiten Einheit wurde jeweils in der letzten halben Stunde der Unterrichtseinheit eine Differenzierung vorgenommen. Markus und Fabian durften in dieser halben Stunde früher Pause machen, da ihre Aufmerksamkeit zu diesem Zeitpunkt bereits stark nachließ. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit wurden einige Lieder der vorherigen Einheit wiederholt. Da Markus und Fabian manche der wiederholten Lieder aufgrund der Differenzierung noch nicht kannten, stellte die in der Planungsübersicht aufgeführte „Wiederholung der Lieder der letzten Unterrichtseinheit“ für diese beiden Schüler im eigentlichen Sinne eine Erarbeitung neuer Lieder dar.

1. UE 3 Stunden	<p style="text-align: center;">Wir lernen verschiedene Instrumente sowie die rote und die blaue Farbnote kennen</p> <p style="text-align: center;">(Vorbereitung auf das Musizieren mit dem Farbnotensystem und Grundkurs Band 1) (vgl. Ullrich 2002, 50ff.)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde • Die Schüler lernen die einzelnen Instrumente kennen (neu: Instrumente) • Lehrer zeigt roten/blauen Farbpunkt, die Schüler spielen den dazugehörigen Ton auf ihrem Instrument (neu: roter und blauer Farbpunkt) • Rhythmusübung • Lied 1: Können wir das alle klatschen? (Singen, Klatschen, Tanzen,...) • Lied 2: Liebe Sonne (neu: Zweischlagnote)

<p>2. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir üben verschiedene Lieder mit der roten und blauen Farbnote</p> <p>(Lieder aus dem Grundkurs Band 1 + 2) (vgl. Ullrich 2002, 57ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 1. UE (Können wir das alle...& Liebe Sonne) • Rhythmusübungen • Lied 3: Ich fahr mit meinem Auto (neu: Auftakt, Dreischlagnote) • Lied 4: Ali muss zur Schule (neu: Vierschlagnote/Ganze Note) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 5: Wir sind die Champions (neu: blauer & roter Farbton in einem Lied) • Lied 6: Praktikumslied
<p>3.UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir lernen den grünen Farbton kennen</p> <p>(Lieder aus dem Grundkurs Band 2 + 3) (vgl. Ullrich 2002, 62ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 2.UE (Wir sind die Champions & Praktikumslied) • Lied 7a: Wer einem eine Grube gräbt (Melodie) • Lied 8: Ein voller Bauch studiert nicht gern (neu: Grüner Farbton) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 9: Wenn ich will (neu: 3 Farbtöne [rot, blau, grün] in einem Lied) >> Dieses Lied kann gut als Spiel umfunktioniert werden! • Lied 7b: Wer einem eine Grube gräbt (neu: zweistimmig)

<p>4. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir lernen den braunen und den schwarzen Farbton kennen</p> <p>(Lieder aus dem Grundkurs Band 4) (vgl. Ullrich 2002, 74ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 3. UE (Ein voller Bauch & Wenn ich will) • Lied 10: Wenn das Wetter (neu: brauner Farbton) • Lied 11.b: Begleitung von Banks of the Ohio (neu: schwarzer Farbton) • Verschiedene Übungen zur ¼ Pause & ½ Pause (neu: ¼ u. ½ Pause) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11a: Banks of the Ohio (Melodiestimme) (neu: eigene Notenblätter)
<p>5. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir lernen den orangen Farbton kennen</p> <p>(Grundkurs Band 4 und 5) (vgl. Ullrich 2002, 79ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 4. UE (Wenn das Wetter & Pausenübungen) • Rhythmusübungen • Lied 12: Der Martin spielt Gitarre (neu: oranger Farbton) • Lied 13a: Frühling überall (Melodie) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 13b: Frühling überall (Begleitung) (neu: gelber Ton mit schwarzem Punkt) • Lied 13c: Frühling überall (Melodie und Begleitung)

<p>6. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p style="text-align: center;">Wir lernen den gelben Ton mit schwarzem Punkt und spielen zweistimmig.</p> <p style="text-align: center;">(Grundkurs Band 5) (vgl. Ullrich 2002, 80ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 5. UE (Melodie Frühling überall & Der Martin) • Lied 14: Fabi hat ein Hobby • Lied 13a: Melodie Frühling überall (diesmal alle Schüler) • Lied 13b: Begleitung Frühling überall (diesmal alle Schüler) • Lied 13c: Frühling überall (Melodie und Begleitung) (jeweils zwei Schüler) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11a: Banks of the Ohio (Melodie) (neu: Lied auf Folie) • Lied 11c: Banks of the Ohio (2. Stimme) (auf Folie)
<p>7. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p style="text-align: center;">Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“.</p> <p style="text-align: center;">(Grundkurs Band 5) (vgl. Ullrich 2002, 80ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 6. UE (Fabi hat ein Hobby & Frühling überall) • Lied 13c: Frühling überall (Melodie und Begleitung) (jeweils zwei Schüler) • Lied 11a: Banks of the Ohio (Melodie) (auf Folie) <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11c: Banks of the Ohio (2. Stimme) (auf Folie)

<p>8. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“ zweistimmig. (Grundkurs Band 5) (vgl. Ullrich 2002, 80ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder von 7. UE (Frühling überall (zweistimmig) & Banks of the Ohio (Melodie)) • Lied 11b: Wiederholung der Begleitung von „Banks of the Ohio“ • Lied 11d: Banks of the Ohio (Melodie und 2. Stimme) • Rhythmusübungen <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11e: Banks of the Ohio (Melodie, 2. Stimme, Begleitung) (neu: dreistimmig)
<p>9. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p>Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“ dreistimmig (Grundkurs Band 5) (vgl. Ullrich 2002, 80ff.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Lieder Frühling überall und Banks of the Ohio (einzeln) • Lied 13c: Frühling überall (zweistimmig): Martin (Melodie), Fabian (Begleitung) • Lied 13c: Frühling überall (zweistimmig): Mohamed (Melodie), Markus (Begleitung) • Lied 13c: Frühling überall (zweistimmig): Martin (Melodie), Ali (Begleitung) • Rhythmusübungen • Lied 11d: Banks of the Ohio: Martin (Melodie), Fabian (Begleitung) • Lied 11d: Banks of the Ohio: Mohamed (Melodie), Markus und Ali (Begleitung) <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11e: Banks of the Ohio (Melodie, 2. Stimme, Begleitung)

<p>10. UE</p> <p>3</p> <p>Stunden</p>	<p style="text-align: center;">Wir üben für das Abschlusskonzert</p> <ul style="list-style-type: none"> • Markus: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) Lied 13b: Frühling überall (Begleitung) • Ali: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) Lied 13b: Frühling überall (Begleitung) • Fabi: Lied 14: Fabi hat ein Hobby Lied 13b: Frühling überall (Begleitung) • Martin: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) Lied 11a: Banks of the Ohio (Melodie) • Mohamed: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) Lied 11c: Banks of the Ohio (2. Stimme)
<p>11. UE</p>	<p style="text-align: center;">Abschlusskonzert</p> <p>Folgende Lieder werden gespielt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ali: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) 2. Fabi: Lied 14: Fabi hat ein Hobby 3. Markus: Lied 13a: Frühling überall (Melodie) 4. Martin & Fabi: Lied 13c: Frühling überall (zweistimmig) 5. Ali, Mohamed, Markus: Lied 13c: Frühling überall (zweistimmig) 6. Martin & Mohamed: Lied 11d: Banks of the Ohio (zweistimmig) <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler verbeugen sich nach jeder Vorführung! • Am Ende der Vorführung erhalten die Schüler eine Urkunde zur erfolgreichen Teilnahme am Kurs „Musik nach Farben“ (vgl. Anh. 6).

Abb. 27: Planungsübersicht

4.5 Zusammenfassung

Für die Durchführung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ musste zunächst einiges an Vorarbeit geleistet werden. Da mir die Gruppe von fünf Schülern im Alter zwischen 16 und 17 Jahren zugeteilt wurde, musste ich die Schüler zunächst kennen lernen. Dabei entschied ich mich für die Methode der Verhaltensbeobachtung, wobei ich vor allem die Bereiche Motorik, kognitive Fähigkeiten sowie soziales und emotionales Verhalten näher beobachtete. Zudem wurden die Schülerbeschreibungen des Klassenlehrers hinzugezogen. Das ULWILA-Instrumentarium konnte aus Kostengründen nicht erworben werden. Aus diesem Grunde wurden drei Orff-Instrumente der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie zwei eigene Instrumente (Gitarre und Keyboard) ausgewählt. Da nur diese fünf Instrumente für die fünfköpfige Gruppe zur Verfügung standen, mussten sie den Schülern zugeteilt werden. Eine eigene Auswahl durch die Schüler hätte möglicherweise zu Streitereien geführt. Nachdem die Instrumente zugeteilt waren, konnte mit der Planung der Unterrichtssequenz begonnen werden. Da Ullrichs Lehrgang zu lang gewesen wäre, musste dieser deutlich gekürzt werden. Zudem mussten die einzelnen Liedtexte an das Alter der Gruppe angepasst werden. Es entstanden zehn Unterrichtseinheiten zu je drei Unterrichtsstunden. Ziel war es, dass die Schüler am Ende der Unterrichtssequenz ein Lied gemeinsam und wenn möglich zwei- oder mehrstimmig vortragen können.

5. Evaluation der Unterrichtssequenz

5.1 Methodik der Evaluation

Bei jeder Unterrichtssequenz sollte vom Lehrer überprüft und bewertet werden, ob das von ihm angestrebte Lernziel erreicht worden ist (vgl. Langfeldt/Tent 1999, 249). Zur Überprüfung kann die Methode der Evaluation eingesetzt werden. Evaluation bedeutet „die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen über schulische Arbeit“ (Burkhard/Eikenbusch 2000, 23). Sie hat einen Werkzeugcharakter, da durch ein Evaluationsverfahren die Effizienz und Effektivität der eingesetzten Unterrichtskonzepte überprüft werden können. Somit analysiert und bewertet ein Evaluationsverfahren die Qualität von erreichten Ergebnissen und Arbeitsprozessen (vgl. ebd., 24). Eine weitere Funktion der Evaluation stellt die so genannte Rechenschaftsfunktion dar, da man durch die Evaluation „sich selbst und anderen Rechenschaft über die eigenen Leistungen“ (ebd.) ablegen kann. Eine Evaluation im Unterricht kann sich sowohl auf den Lernerfolg der Schüler als auch auf die Lehrfähigkeit des Lehrers beziehen (vgl. Langfeldt/Tent 1999, 250). Sie hat vor allem die Funktionen der Handlungsoptimierung, Entscheidungshilfe, Legitimation, Integration, Prognose, sowie eine Erkenntnis- und Weiterbildungsfunktion (vgl. Gerlich 1999, 15). Um systematisch evaluieren zu können, sollten zunächst folgende Fragen beantwortet werden:

1. **Wer** evaluiert **was**?
2. **Wo** und **warum** wird evaluiert?
3. **In welchem Zeitraum** wird evaluiert?
4. **Mit welchen Mitteln** wird evaluiert? (vgl. ebd., 12)

Generell unterscheidet man eine formative Evaluation von einer summativen Evaluation. Die formative Evaluation wird bereits während des Lehr-Lernprozesses eingesetzt. Durch sie sollen vor allem Hinweise über die Angemessenheit der Lehrstrategien gewonnen werden. Die summative Evaluation findet am Ende einer Lehrsequenz statt. Sie hat sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler eine Rückmeldefunktion (vgl. Lukesch 1998, 449). Durch die summative Evaluation erhalten Lehrer und Schüler einen „Aufschluss über den Stand der Lehrzielbewältigung“ (ebd.). Bei beiden Evaluationsmöglichkeiten stellen folgende Arbeitsschritte eine strukturierte Vorgehensweise sicher:

- Evaluationsbereich auswählen und Ziele der Evaluation klären
- Evaluationskriterien vereinbaren

- Vorgehen planen und Methode zur Datensammlung auswählen
- Daten sammeln und aufbereiten
- Daten analysieren und bewerten
- Konsequenzen vereinbaren und nächste Schritte planen

(vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 27)

Für die Methode der Evaluation stehen verschiedene Techniken und Verfahren der sozialwissenschaftlichen Forschung bereit (vgl. ebd., 28):

- Schriftliche Befragung

Fragebögen werden vor allem zur Erhebung von Meinungen und Einstellungen verwendet. Sie können aus vorgegebenen Antwortalternativen bestehen oder auch mit offenen Fragen durchgeführt werden (vgl. ebd.). Vorteile der schriftlichen Befragung sind zunächst, dass die Fragen von mehreren Personen gleichzeitig in einem kurzen Zeitraum beantwortet werden können (vgl. Altrichter 2007, 175). Zudem kann durch die Form der schriftlichen Befragung die Anonymität der Befragten gesichert werden. Der Nachteil der schriftlichen Befragung ist vor allem das Fehlen einer Überprüfung des Verständnisses bei der Beantwortung der einzelnen Fragen. Die Fragesteller können nie ganz sicher gehen, ob der Befragte die Frage auch so verstanden hat wie die Untersucher sie verstanden wissen möchten (vgl. ebd.). Zudem sind die Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Antwortalternativen meist eingeschränkt. Offene Fragen wiederum sind sehr zeitintensiv sowohl in ihrer Beantwortung als auch in ihrer Auswertung (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 113).

- Strukturierte Gespräche/Interviews

Hierbei werden Gruppen oder einzelne Personen anhand eines Leitfadens oder eines Fragenkataloges befragt. Dadurch ist die Möglichkeit gegeben, das Fragenverständnis der Befragten zu überprüfen, gegebenenfalls auf Rückfragen einzugehen oder die Fragen näher zu erläutern. Nachteil hierbei ist die fehlende Anonymität sowie der große Zeitaufwand, da meistens nur eine Person oder eine kleine Gruppe gleichzeitig befragt werden kann (vgl. ebd., 28).

- Auswertung vorhandener Daten bzw. Dokumentenanalyse

Zur Evaluation können Daten herangezogen werden, die in den Schulen bereits vorliegen. Diese Möglichkeit spart zum einen Zeit, zum anderen können dadurch Prozesse rückblickend betrachtet und beurteilt werden (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 28). Eine Überprüfung der Aussagekraft der verwendeten Dokumente ist jedoch stets erforderlich, da die vorliegenden Daten ursprünglich häufig für andere Zwecke gesammelt wurden (vgl. ebd., 114).

- Klassenarbeiten und andere Verfahren der Lernerfolgsüberprüfung (Tests)

Lernerfolgsüberprüfungen geben vor allem Aufschluss über Lernergebnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten von Schülern. Sie können in schriftlicher oder auch mündlicher Form durchgeführt werden (vgl. ebd., 28). Hierbei besteht jedoch immer die Gefahr der „Beschränkung auf leicht abprüfbare Kompetenzbereiche“ (ebd., 114).

- Beobachtung

Die Methodik der Verhaltensbeobachtung wurde in Punkt 4.3 bereits ausführlich beschrieben. Als Evaluationsmethode bietet sich vor allem „die systematische Beobachtung von Situationen anhand von Beobachtungskategorien oder Leitfragen“ (Burkhard/Eikenbusch 2000, 28) an. Vorteil der Beobachtung ist der unmittelbare Einblick in die tatsächlichen Abläufe (vgl. ebd.). Weiterhin ist die Verhaltensbeobachtung von den Evaluatoren mit einem geringen personellen und zeitlichen Aufwand durchführbar und „zur Optimierung und Reflexion des laufenden Förderprozesses“ (Hartogh 1998, 181), also für die formative Evaluation sehr gut geeignet (vgl. ebd.). Ein Nachteil ist die hohe Subjektivität des Beobachters. Zudem ist die Dokumentation der Beobachtung häufig sehr aufwendig (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 114).

- Kreative und expressive Verfahren

Neben dem Erstellen von Bildern oder szenischen Darstellungen kann in der Evaluation auch eine „Bestandsaufnahme per Kamera“ (Burkhard/Eikenbusch 2000, 28) eingesetzt werden. Vorteile der Videoaufzeichnung sind zum einen, dass eine möglichst gute Rekonstruktion der aufgenommenen Situation möglich ist. Zudem können die Bänder beliebig oft abgespielt werden, was eine detailliertere Beobachtung der Situation zulässt.

Nachteil der Videoaufzeichnung kann sein, dass die Kamera im Unterricht als störend empfunden wird bzw. dass sie eine starke Ablenkungswirkung erzeugt. Sollte man Wert

auf unterschiedliche Kameraeinstellungen legen, ist zusätzlich eine kameraführende Person erforderlich. Hinzu kommen technische Probleme, die auftauchen können, wie zum Beispiel eine zu geringe Reichweite der Kameramikrophone (vgl. Altrichter 2007, 148).

5.2 Evaluation der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren mit dem Farbnotensystem“

Um eine möglichst effektive Evaluation zu erreichen, muss diese auf die jeweilige Unterrichtssituation zugeschnitten werden (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 45). Dieses Verfahren des „Zurecht-Schnippseins“ (Herrmann/Höfer 1999, 33), also das Anpassen an die eigene Situation, gilt sowohl für den Zeitpunkt der Evaluation, das gewählte Verfahren, als auch für die Gegenstandsbereiche und die eingesetzten Methoden (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 45). Darum sollten zunächst die wesentlichen Fragen beantwortet werden (vgl. 5.1):

- Wer evaluiert was?

Bei der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ handelte es sich um einen Unterrichtsbereich aus dem Themengebiet Musik. Die einzelnen Unterrichtseinheiten wurden im Rahmen meiner Zulassungsarbeit von mir durchgeführt und auch evaluiert. Die Evaluation bezog sich vor allem auf die Frage nach dem Erreichen des Lehrziels: Zum Abschluss der Unterrichtssequenz sollten fünf Jugendliche mit geistiger Behinderung ein Musikstück gemeinsam und mehrstimmig musizieren können.

- Wo und warum wird evaluiert?

Die Evaluation fand in einer Werkstufe eines Förderzentrums für geistige Entwicklung statt. Um ein möglichst gutes Endergebnis zu erreichen, wurde zunächst die Methode der formativen Evaluation eingesetzt. So konnte jede einzelne Unterrichtseinheit direkt im Anschluss evaluiert werden. Durch die formative Evaluation erhält der Evaluierende unter anderem Hinweise über die Angemessenheit seiner Lehrstrategien (vgl. Lukesch 1998, 449) und kann so möglicherweise eine Verbesserung des gesamten Unterrichts erzielen. Die abschließende summative Evaluation ermöglicht es, Aufschluss über die letztendliche Lehrzielbewältigung zu erhalten, beziehungsweise festzustellen, ob das angestrebte Lehrziel erreicht werden konnte oder nicht (vgl. ebd.).

- In welchem Zeitraum wird evaluiert?

Die formative Evaluation wurde während der gesamten Unterrichtssequenz im Anschluss an jede einzelne Unterrichtseinheit durchgeführt. Die summative Evaluation fand nach Abschluss des gesamten Unterrichtsprojektes statt (vgl. ebd.).

- Mit welchen Mitteln wird evaluiert?

Wichtig ist, dass die Instrumente der Evaluation und ihr Einsatz praktikabel sind. Auch dürfen die angewandten Evaluationsinstrumente die Beteiligten nicht überfordern (vgl. Herrmann/Höfer 1999, 30). Da es sich um eine nur fünfköpfige und damit sehr überschaubare Schülergruppe handelte, wurde die Evaluation durch Videoanalyse ausgewählt. Durch den kleinen Rahmen und die zusätzliche Hilfskraft war es möglich, während den Unterrichtseinheiten Videoaufnahmen aus verschiedenen Perspektiven zu machen. Zudem waren den Schülern Videokameras bereits durch andere Projekte vertraut und sie ließen sich dadurch kaum ablenken. Zusätzlich zu den Videoaufnahmen wurde ein Evaluationsbogen (vgl. Anh. 2) erstellt, um eine systematische Beobachtung anhand von bestimmten Beobachtungskategorien (vgl. Burkhard/Eikenbusch 2000, 28) zu gewährleisten. Die dabei verwendeten Beobachtungskategorien wurden aus dem Skript zum praxisbegleitenden Seminar im Sommersemester 2006 von Dr. W. Dworschak entnommen. Bei der Erstellung des Evaluationsbogens wurden vor allem Kriterien ausgewählt, welche den Lernprozess direkt betrafen, das heißt, es wurde besonders Wert darauf gelegt, den Lernfortschritt der Schüler, auftretende Schwierigkeiten sowie die Frage nach dem Erreichen der geplanten Lernziele offen legen zu können. Kriterien, welche die Lehrperson betrafen, wurden nicht mit in den Evaluationsbogen aufgenommen. Die einzelnen Videobänder wurden nach jeder Unterrichtseinheit mit Hilfe des Evaluationsbogens ausgewertet. Zusätzlich flossen die von der Lehrkraft während der Unterrichtseinheit gemachten Beobachtungen in die Bewertung mit ein. Bei der Beobachtung während des Unterrichts handelte es sich jedoch um eine teilnehmende und unsystematische Beobachtung (vgl. Lukesch 1998, 122), sie wirkte also lediglich ergänzend zur systematischen Beobachtung. Die Ergebnisse aus dem Evaluationsbogen wurden im Anschluss nochmals kurz zusammengefasst und in die Planung der weiteren Stunden mit aufgenommen, um so einen möglichst guten Lernfortschritt der Schüler zu erreichen.

5.2.1 Evaluation der einzelnen Unterrichtseinheiten

Unterrichtseinheit 1	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 18.04.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir lernen verschiedene Instrumente sowie die rote und die blaue Farbnote kennen			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler sollen die Instrumente Keyboard, Gitarre, Xylophon und Metallophon kennen lernen</p> <p>LZ 2: Die Schüler sollen die einzelnen Musikinstrumente benennen können</p> <p>LZ 3: Die Schüler sollen den richtigen Umgang mit den Instrumenten sowie die richtige Spielweise der einzelnen Instrumente kennen lernen</p> <p>LZ 4: Die Schüler finden den roten sowie blauen Ton auf ihrem Instrument wieder und können den Ton spielen</p> <p>LZ 5: Die Schüler sollen einen vorgegebenen Rhythmus nachklatschen/patschen können</p> <p>LZ 6: Die Schüler sollen die vorgegebenen Lieder auf ihrem Instrument spielen können</p> <p>LZ 7: Die Schüler lernen die „halbe Note“ kennen und können diese spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00 Uhr	Einstieg	L. begrüßt S., stellt sich vor und erklärt nochmals, was die Schüler in den nächsten Monaten erwartet.	Halbkreis, im Halbkreis befinden sich verdeckt die Instrumente, Tücher	
	Vorstellungsrunde	L. ruft Schüler auf: „Sage mir, wer du bist, welche Hobbys du hast und welche Musik du gerne hörst!“ Schüler stellt sich vor und nennt anschließend nächsten Schüler. L. lässt einen Schüler eine Namenskarte (verdeckt) ziehen.	Namenskarte	
	Optischer Impuls	Der „gezogene“ Schüler darf ein Instrument aufdecken.	Instrument 1	

	Unterrichtsgespräch	L.: Wer weiß, wie dieses Instrument heißt? Schüler äußern sich bis Instrumentenname gegebenfalls mit Hilfe der L. genannt wird. L. legt Wortkarte und Bild zum Instrument	Bild von Instrument und Wortkarte
	Zielangabe 1	L: Wie ihr richtig gesagt habt handelt es sich um ein Musikinstrument. Was denkt ihr, ist unter den anderen Tüchern? S. äußern sich. L: Richtig! Weitere Instrumente L: Wir lernen heute verschiedene Musikinstrumente kennen!	
	Erarbeitung	Derjenige Schüler, der das Instrument aufgedeckt hat, darf darauf spielen. Fragen des L.: Wie macht Schüler X das? Macht er es richtig? Wie klingt der Ton usw. Schüler beraten sich. Jeder Schüler, der einen Vorschlag für die Spielweise hat, darf vorgehen und es den anderen zeigen. Abschließend werden die Beiträge nochmals vom L. zusammengefasst und ggf. ergänzt.	Instrument 1 Unterrichtsgespräch
	Sicherung		
	Erarbeitung und Sicherung	Derjenige Schüler, der das erste Instrument aufgedeckt hat, darf nun eine weitere Namenskarte ziehen. Der gezogene Schüler darf nun Instrument Nr. 2 aufdecken usw.	Namenskarten Instrument 2-5 Unterrichtsgespräch
	Zuteilung der Instrumente	Nachdem alle Instrumente besprochen wurden, teilt der L. die Instrumente den einzelnen Schülern zu! Bsp. Mohamed kann gut...und darf deshalb das Keyboard spielen.	Instrumente Sitzkreis „Lehrervortrag“

	Übungsphase /Anwendungsphase	Anschließend dürfen sich die Schüler mit ihren Instrumenten einen „Übungsplatz“ im Raum suchen und ihr Instrument testen. L. und Herr Reichert achten dabei auf die richtige Handhabung der Instrumente.	Instrumente Einzelarbeit
--	---------------------------------	--	-----------------------------

		L. gibt Klingelzeichen, Schüler kommen mit ihren Instrumenten wieder im Stuhlkreis zusammen. Jeder Schüler darf nun der Gruppe etwas auf seinem Instrument vorspielen. Beifall klatschen! Hinweis auf die Farbpunkte auf den Instrumenten	Klingel/Glocke Stuhlkreis Instrumente
	Unterrichtsgespräch Erarbeitung LZ 4	L. zeigt einen roten Farbkreis: „Wer findet diese Farbe auf seinem Instrument?“ • Schüler sollen L. den roten Punkt auf ihrem Instrument zeigen	Roter Farbkreis
	Zielangabe 2	L: „Heute lernen wir die rote Farbnote kennen“	Roter Farbkreis
	Erarbeitung LZ 4 Differenzierung Sicherung LZ 4	L: Ich zeige euch jetzt einen roten Farbkreis und ihr spielt nacheinander den dazugehörigen Ton auf eurem Instrument! Wichtig ist, dass ihr den Ton nur einmal anspielt >> L. macht es vor, dann spielen die Schüler reihum Bei Markus wurde bereits zuvor jeder zweite Klangstab herausgenommen. Herr R. stützt ggf. Markus Arm Nun dürfen alle Schüler auf Kommando von L. den Ton „Rot“ gleichzeitig anspielen Diese Übung wird bei Bedarf wiederholt.	Instrumente Unterrichtsgespräch Roter Farbkreis

	Erarbeitung und Sicherung LZ 4	L. zeigt nun blauen Farbkreis: Welcher Ton auf eurem Instrument passt dazu? Schülermeldungen: Schüler spielen Ton vor! Wiederholung der Übungen wie bei der Farbe Rot!	Blauer Farbkreis Instrumente Unterrichtsgespräch
	Erarbeitung LZ 5 LZ 5 Übungsphase /Anwendungsphase Erarbeitung LZ 6 Übungsphase LZ 6	L: Legt nun alle eure Schlägel weg! L. öffnet Tafel: Lied Nr.1 ist an Tafel zu sehen. L: Mohamed: „Wie viele rote Farbpunkte kannst du sehen“? Mohamed zählt laut vor. L: „Können wir das alle klatschen“? L. klatscht einmal vor, gibt dann Einsatz und deutet mit Zeigestab auf einen Farbpunkt nach dem anderen. Schüler klatschen mit. Bei Bedarf wird die Übung mehrmals bzw. einzeln durchgeführt L: „Nun nehmt wieder eure Instrumente zur Hand“. Könnt ihr diese Noten auf eurem Instrument vorspielen? Schüler machen es zuerst einzeln, dann gemeinsam vor. L. deutet stets mit dem Zeigestab mit. Wichtig: Auf Rhythmus achten! Gegebenenfalls diese Übung mehrfach wiederholen L.: „Jetzt werde ich etwas an dem Lied verändern.“ L. nimmt die letzten beiden Farbkreise und pinnt sie einander überschneidend an die Tafel	Tafel, Rote Farbkreise, Zeigestab, Instrumente Lied 1: Können wir das alle klatschen?

	Erarbeitung LZ 7 LZ 5 + LZ 7 Übungsphase LZ 5 und LZ 7	„Bei dieser Note musst du bis zwei zählen: Diese Note bedeutet 2 Schläge, du darfst jedoch nur einen Ton spielen!“ L. singt Lied 2 (Liebe Sonne) vor und klatscht den Rhythmus mit. Anschließend klatschen und singen die Ss das Lied nach. Darauf hin spielen wieder zunächst alle Schüler das Lied einzeln vor und dann zusammen. Nach Bedarf wiederholen.	Tafel, Rote Farbkreise, Zeigestab, Instrumente Lied 2: Liebe Sonne
10.00	Würdigung Ausblick Aufräumen	Würdigung der Arbeit der Schüler + Selbsteinschätzung Nächste Woche werden wir einen weiteren neuen Farbton kennen lernen (evtl. Farbton schon mal den S. zeigen und auf dem Instrument suchen lassen) S. räumen möglichst selbstständig ihre Instrumente auf.	

Zuteilung der Instrumente:

Martin: Gitarre

Grund: Martin passt sehr gut auf seine Sachen auf und hat viel „Fingerspitzengefühl“. Auch auf die Gitarre muss Martin sehr aufpassen, da sie schnell kaputt gehen kann.

Mohamed: Keyboard

Grund: Mohamed kennt sich gut mit Technik aus, kann z.B. mit dem Taschenrechner rechnen. Das Keyboard ist elektronisch und hat viele Knöpfe. Mohamed soll verantwortlich damit umgehen.

Ali: Bass Xylophon

Grund: Ali ist sehr groß und stark. Um Bass Xylophon spielen zu können, muss man groß und stark sein. Man muss es ja schließlich auch tragen können.

Fabi: Xylophon

Grund: Fabi bekommt auch ein Xylophon, welches aber ein bisschen kleiner ist als das von Ali. Auch er muss gut darauf aufpassen.

Markus: Metallophon

Grund: Das Metallophon bekommt Markus, weil es einen sehr schönen Klang hat. Man muss aber sehr vorsichtig darauf spielen, weil es sonst sehr laut klingt und man die anderen Instrumente nicht mehr hört. Markus kann das sicher gut!

Evaluation der ersten Unterrichtseinheit

Die erste Unterrichtseinheit ist weitgehend problemlos verlaufen. Die Schüler hatten keine Einwände bei der Zuteilung der Instrumente und haben mit Freude ihre Instrumente ausprobiert und vorgeführt. Vom zeitlichen Ablauf her war die geplante erste Unterrichtseinheit schneller beendet als vorgesehen. Deshalb wurde der gesamte Stoff der zweiten Unterrichtseinheit ebenfalls in der ersten Unterrichtseinheit durchgenommen. Mohamed, Martin und auch Ali konnten alle Anforderungen ohne Probleme bewältigen. Fabian benötigte dabei etwas mehr Zuwendung und teilweise Hilfestellung durch Handführung. Hierbei wurde die Zweitkraft Herr Reichert eingesetzt. Problematisch war bei Fabian, dass er sich sehr oft von der Gruppe abwendete, Stereotypen (Wippen und Murmeln) zeigte und dabei in sich gekehrt wirkte. Es ist folglich immer darauf zu achten, dass Fabian in diesen Situationen von der Lehrkraft wieder ins Geschehen zurückgeholt wird. Dabei reicht es meist, nur den Namen zu nennen. Markus benötigte viel Unterstützung von der Hilfs- oder Lehrkraft. Ohne Hilfestellung gelang es ihm bisher kaum, die erfordernten Lieder und Übungen selbstständig zu spielen beziehungsweise durchzuführen. Trotzdem wirkte er aufmerksam und motiviert. Markus versuchte häufig, die Klangstäbe seines Metallophons herauszunehmen oder auf dem Instrument herum zu klopfen. Es ist daher wichtig, dass die Lehrkraft ihn häufiger mit einbezieht, um diese Situationen zu vermeiden. Zudem soll Markus seinen Schlägel nach dem Spielen immer wieder weglegen. Darauf soll in den nächsten Stunden besonders geachtet werden, da es sonst zu unnötigen Störungen kommen wird. Sowohl bei Markus als auch bei Fabian sollten bereits zu Beginn der Stunde einzelne Klangstäbe entnommen werden, um deren Treffsicherheit zu erhöhen. Mohamed wirkte seinem Verhalten zufolge in der ersten Unterrichtseinheit etwas unterfordert, sollte also zusätzlich gefördert werden. (Das sich im Anhang 7 befindende Artikulationsschema der ersten Unterrichtseinheit beinhaltet bereits die geplante zweite Unterrichtseinheit.)

Unterrichtseinheit 2	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 25.04.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir üben verschiedene Lieder mit der roten und blauen Farbnote			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler sollen ihr Instrument wieder finden können</p> <p>LZ 2: Die Schüler finden den roten sowie blauen Ton auf ihrem Instrument wieder und können den Ton spielen</p> <p>LZ 3: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 4: Die Schüler sollen einen vorgegebenen Rhythmus nachklatschen/patschen können</p> <p>LZ 5: Die Schüler sollen die vorgegebenen Lieder auf ihrem Instrument spielen können</p> <p>LZ 6: Die Schüler lernen die „Dreischlagnote“ sowie die „Vierschlagnote“ kennen und können diese spielen</p> <p>LZ (Markus): Markus kann die Lieder mit Handführung spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00 Uhr	<p>Einstieg/Begrüßung LZ 1</p> <p>Differenzierung</p> <p>Wiederholung/ Unterrichtsgespräch Differenzierung</p>	<p>L. begrüßt Schüler.</p> <p>L. fordert Schüler auf, sich möglichst leise ihr Instrument zu holen.</p> <p>Ali und Markus bekommen Hilfe (z.B. durch Photo des Instruments)</p> <p>L.: Wer weiß noch, wie sein Instrument heißt? (Ali) und Markus dürfen Bildkarte raussuchen</p>	<p>Stuhlkreis Instrumente</p> <p>Bild- und Namenskarten</p> <p>Bildkarten</p>	
	<p>LZ 2 und LZ 3 evtl. LZ 4</p> <p>LZ 3</p>	<p>L.: Wer kann sich noch an die Lieder der letzten Stunde erinnern. S. äußern sich. Gegebenenfalls dürfen die S. das Lied vorspielen. Anschließend spielt und singt L. die Lieder vor.</p> <p>L. nun darf jeder S. das Lied „Können wir das alle spielen“ alleine vorspielen. Markus, ggf. Ali und Fabi erhalten da-</p>	<p>Lieder der letzten Stunde sind bereits an der Tafel zu sehen</p> <p>Instrumente, Lieder von Stunde 1</p>	

		bei Hilfe von Herrn Reichert. Anschließend spielen die Schüler das Lied ggf. mehrmals gemeinsam. Evtl. sogar zweistimmig. Das selbe Procedere gilt für das Lied „Liebe Sonne“	
	LZ 4, LZ 5, LZ 6	Nun wird Lied 3 eingeübt. Dieses Lied wird nach dem Schema der vorhergehenden Lieder eingeübt und anschließend auch mit den blauen Farbnoten gespielt. Dann wird Lied 4 eingeübt.	Lied 3: Ich fahr mit meinem Auto fort... Instrumente, Tafel, Zeigestab Lied 4: Ali muss zur Schule
	<u>Differenzierung:</u> Ab hier dürfen Fabi und Markus Pause machen, Ali, Martin und Mohamed üben Lied 5 und Lied 6 ein.	Anschließend weiter mit Lied 5 und Lied 6 !	Lied 5: Wir sind die Champions Lied 6: Praktikumslied
10.00	Abschluss Ausblick Aufräumen	Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler & Selbsteinschätzung der Schüler Nächste Woche werden wir eine neue Farbnote kennen lernen (die grüne) S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf.	

Differenzierung:

Markus: Erhält Unterstützung von Herrn Reichert durch Handstützen und Mitzeigen.
Darf etwas früher aufhören, da sein Konzentrationsvermögen am Ende der drei Schulstunden stark nachlässt.

Fabian: ggf. werden einzelne Klangstäbe entnommen, auch Fabi wird bei Bedarf von L. oder Herrn Reichert unterstützt. Auch er darf sich etwas früher „zurückziehen“.
Insgesamt ist auch die zweite Unterrichtseinheit gut verlaufen.

Evaluation der zweiten Unterrichtseinheit

Die Lernziele 1, 2, 3 und 5 (bei Markus und Fabian teilweise mit Hilfestellung) wurden von allen Schülern erreicht. Probleme ergaben sich jedoch durch das noch fehlende Rhythmusgefühl und durch die Schwierigkeiten beim gemeinsamen Zusammenspiel. Die Schüler hatten vor allem Probleme, einen vorgeklatschten Rhythmus nachzuklatschen (vgl. LZ 4). Deshalb wurde ein Metronom eingesetzt, um den Rhythmus zu verinnerlichen. Es sollten also in allen Unterrichtseinheiten besonders auch Rhythmusübungen durchgeführt werden, etwa mit Hilfe des Metronoms oder durch Vor- und Nachklatschen. Das gemeinsame Spielen der einzelnen Lieder bereitete den Schülern ebenfalls große Schwierigkeiten. Auch hier herrscht enormer Übungsbedarf, genauso wie beim Spielen längerer Notenwerte (vgl. LZ 6). So sollte auch das Spielen längerer Notenwerte (Dreischlagnote, Zweischlagnote,...) immer wieder geübt werden.

Da die Konzentration von Markus und Fabian am Ende der Stunde deutlich nachgelassen hat, wurden diese beiden Schüler früher in die Pause geschickt. Sie verhielten sich in dieser Zeit außerordentlich ruhig und lenkten die anderen Schüler nicht ab. Künftig sollen Markus und Fabian in der letzten halben Stunde vor Unterrichtsende gefragt werden, ob sie etwas früher Pause machen wollen. Sie sollen selbst entscheiden dürfen, ob sie weiter mitüben oder sich lieber zurückziehen wollen.

Unterrichtseinheit 3	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 09.05.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir lernen den grünen Farbton kennen			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 2: Die S. können Lied 7a: „Wer einem eine Grube gräbt“ spielen</p> <p>LZ 3: Die S. können den neuen Farbton (grün) spielen</p> <p>LZ 4: Die S. können Lied 8: „Ein voller Bauch studiert nicht gern“ spielen</p> <p>LZ Markus: Markus kann die Lieder mit Handführung spielen</p> <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <p>LZ 5: Die S. können die Lied 9 spielen</p> <p>LZ 6: Die Schüler können Lied 7b zweistimmig spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00 Uhr	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich möglichst leise ihr Instrument zu holen.	Stuhlkreis Instrumente	
	Differenzierung	Bei Markus und Fabi werden einzelne Klangstäbe herausgenommen.		
	Wiederholung/ Unterrichtsgespräch	L.: Wer kann sich noch an die Lieder der letzten Stunde erinnern. S. äußern sich. Gegebenenfalls dürfen die S. das Lied vorspielen. Anschließend spielt L. die Lieder vor.	Lieder der letzten Stunde sind bereits an der Tafel zu sehen	
	LZ 1	L. nun darf jeder Schüler Lied 5 alleine vorspielen.	Instrumente, Tafel, Zeigestab, Farbnoten	
	Differenzierung	Markus erhält dabei Hilfe von Herrn Reichert. Anschließend spielen die Schüler das Lied ggf. mehrmals gemeinsam. Dasselbe	Lied 5 : „Wir sind die Champions“; Lied 6 : „Praktikumslied“	
	Differenzierung	Procedere gilt für das Prakti-		

	<p>Erarbeitung und Sicherung LZ 2</p> <p>Erarbeitung LZ 3</p>	<p>kumslied. Markus erhält Hilfestellung durch Handführung.</p> <p>L. klappt Tafel auf. Lied 7a ist zu sehen. L. spielt (und singt) nun das neue Lied vor, dann weiter wie immer...</p> <p>L. geht zur Tafel und „legt“ das Lied 8 L: Was ist bei diesem Lied neu? Schüler äußern sich. L: Richtig, der grüne Farbton!</p>	<p>Instrumente, Tafel, Zeigestab, Farbnoten Lied 7a: „Wer einem eine Grube gräbt“</p> <p>Instrumente, Tafel, Zeigestab, Farbnoten Lied 8: „Ein voller Bauch studiert nicht gern“</p>
	Zielangabe	Heute lernen wir den grünen Farbton kennen!	Grüner Farbton
	<p>Sicherung LZ 3</p> <p>Erarbeitung LZ 4</p> <p>Differenzierung</p> <p>Sicherung LZ 3 und LZ 4</p>	<p>L. lässt jeden S. die neue Note einzeln vorspielen. Auch abwechselnd mit den anderen beiden bereits bekannten Noten.</p> <p>Anschließend spielt und singt L. Lied 8 vor. Nun dürfen es die Schüler zunächst klatschen, dann singen, dann singen und klatschen, dann einzeln vorspielen >> Applaus</p> <p>Markus spielt mit Handführung</p> <p>Am Ende spielen alle S. das Lied gemeinsam. L. zeigt bei jedem Durchgang die Noten mit dem Zeigestab mit.</p>	<p>Grüne, blaue und rote Farbnote</p> <p>Instrumente, Tafel, Zeigestab, Lied 8: „Ein voller Bauch studiert nicht gern!“</p>
	<u>Differenzierung:</u> Markus u. Fabi dürfen Pause machen, Ali, Mohamed und Martin erarbeiten weitere Lieder:	Lied 9 wird als Spiel eingeübt: Ein Schüler spielt. Wenn er zu Ende gespielt hat, nimmt er Blickkontakt mit einem anderen Schüler auf, dieser darf dann als Nächster spielen	Instrumente, Tafel, Zeigestab, Lied 9: „Wenn ich will“

	Erarbeitung und Sicherung LZ 5 und LZ 6)	<p>Lied 7b wird zweistimmig gespielt.</p> <p>Hilfestellung: Namen der Musikanten werden vor die jeweilige Stimme geheftet.</p>	Tafel, Zeigestab, Instrumente, Lied 7b (zweistimmig) : „Wer einem eine Grube gräbt“ Namenskarten
10.00	<p>Abschluss</p> <p>Ausblick</p> <p>Aufräumen</p>	<p>Alle Schüler kommen noch mal im Sitzkreis zusammen. L: Was hat euch gefallen, was fandet ihr schwierig? L. würdigt Schüler</p> <p>Nächste Woche werden wir zwei weitere neue Farbtöne kennen lernen (evtl. Farbtöne schon mal den S. zeigen und auf dem Instrument suchen lassen)</p> <p>S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf</p>	Farbtöne braun und schwarz

Evaluation der dritten Unterrichtseinheit

Insgesamt ist die dritte Unterrichtseinheit gut verlaufen. Mohamed war diese Stunde leider krank. Alle Schüler können mittlerweile ihre Instrumente selbstständig auf- und abbauen. Nur selten benötigen sie dabei Anweisungen durch die Lehrkraft. Fabian gelingt es inzwischen immer besser, die angegebenen Lieder ohne Hilfestellung zu spielen. Somit kam die Zweitkraft in dieser Stunde lediglich bei Markus noch zum Einsatz. Das gemeinsame einstimmige Zusammenspiel bereitete den Schülern nach wie vor Probleme. Vor allem Ali und Fabian benötigen sehr viel Zeit zum Spielen der einzelnen Töne. Martin hingegen spielte meist etwas zu schnell, konnte sich jedoch auf Aufforderung etwas der Geschwindigkeit seiner Mitschüler anpassen. Darauf ist auch in den folgenden Stunden zu achten. Bewährt hat sich, Markus und Fabian in der letzten halben Stunde in die Pause zu schicken. Beide Schüler verhielten sich abermals sehr ruhig. Durch Markus und Fabians vorzeitige Pause konnte in der letzten halben Stunde das Niveau der Lieder und der Übungen angehoben werden (vgl. LZ 5, LZ 6). In dieser Zeit wurde versucht, Ali und Martin beizubringen, ein Lied auch ohne das Mitzeigen durch die Lehrkraft zu spielen. Während Martin die Noten ohne Probleme selbstständig spielen konnte, bereitete dies Ali große Probleme. Ihm gelang es nicht, die Noten ohne Hilfe der Lehrkraft zu spielen. Dahingehend sollte Ali gefördert werden. In der nächsten Unterrichtseinheit sollen Ali, Fabian und Mohamed eigene Notenblätter erhalten, nach denen sie die einzelnen Lieder üben sollen. Gegen Ende der Unterrichtseinheit wurde weiterhin das zweistimmige Zusammenspiel geübt (vgl. LZ 6). Diese neuen Anforderungen bereiteten sowohl Martin als auch Ali große Schwierigkeiten, da die Schüler den Sinn des gemeinsamen Musizierens noch nicht richtig verstanden haben. Das gemeinsame Musizieren sollte daher am besten schrittweise erarbeitet werden. Zudem sollte der Lehrer den Schülern vermitteln, worauf diese beim gemeinsamen Musizieren zu achten haben: Gegenseitige Rücksichtnahme, richtiges Tempo einhalten, die Vorgaben des Lehrers befolgen, usw.

Unterrichtseinheit 4	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 16.05.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir lernen den braunen und den schwarzen Farbton kennen			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 2: Die Schüler können den neuen (braunen) Farbton spielen</p> <p>LZ 3: Die S. können den neuen (schwarzen) Farbton spielen</p> <p>LZ 4: Die S. können das Lied 10 spielen</p> <p>LZ 5: Die S. können die Begleitung von Lied 11: „Banks of the Ohio“ spielen</p> <p>LZ 6: Die S. lernen verschiedene Pausenwerte kennen</p> <p>LZ Markus: Markus kann die Lieder mit Handführung spielen</p> <p><u>Differenzierung (Ali, Mohamed, Martin)</u></p> <p>LZ 7: Die S. lernen Lied 11a kennen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich mögl. leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Wiederholung/ Unterrichtsgespräch	L.: Wer kann Mohamed, der ja letzte Stunde krank war, erzählen, was wir das letzte Mal geübt haben? S. äußern sich. Gegebenenfalls dürfen die S. das Lied vorspielen. Anschließend spielt L. die Lieder vor.	Lieder der letzten Stunde sind bereits an der Tafel zu sehen!	
	LZ1		Instrumente, Farbnoten Tafel, Zeigestab	
	LZ1		Lied 8 : „Ein voller Bauch studiert nicht gern“	
	Differenzierung	L. nun darf jeder S. das Lied 8 alleine vorspielen. Markus erhält dabei Hilfe von Herrn Reichert.		
	LZ1	Anschließend spielen die Schüler das Lied ggf. mehrmals gemeinsam. Dasselbe	Lied 9 : „Wenn ich will“	

		Procedere gilt für das Lied 9	
	Erarbeitung LZ 2 + LZ 3	L. klappt Tafel auf: 2 Lieder sind zu sehen. Was fällt euch auf? S. melden sich! L: richtig! Es sind zwei neue Farbnoten in den Liedern enthalten!	Tafel, Zeigestab, Lied 10: „Wenn das Wetter“ Lied 11b: Begleitung Banks of the Ohio
	Zielangabe	Wir lernen heute 2 neue Farbnoten kennen: Die braune und die schwarze Farbnote!	Schwarze und braune Farbnote
ca. 09.30	<p>Erarbeitung LZ 2 + LZ 3</p> <p>Sicherung LZ 2 + LZ 3</p> <p>Erarbeitung und Sicherung LZ 4 + LZ 5</p> <p>Differenzierung:</p> <p>Erarbeitung LZ 6</p> <p>Sicherung LZ 6</p> <p>Differenzierung: Markus und Fabi dürfen Pause machen, der Rest der Schüler erarbeitet ein weiteres Lied Erarbeitung und Sicherung LZ 7</p>	<p>L. zeigt den Schülern einzeln verschiedene bereits bekannte Farbnoten sowie die beiden neuen Farbnoten. S. sollen die jeweilige Note auf ihrem Instrument spielen.</p> <p>L. Erarbeitung und Sicherung der Lieder 10 und 11b wie immer!</p> <p>Markus bei Bedarf mit Handführung!</p> <p>L. malt Pause an die Tafel: „Findet ihr dieses Zeichen auf eurem Instrument?“ S.: „Nein“ L: „Dieses Zeichen nennt man Pause!“ Anschließend darf jeder S. das Üben mit den Pausen einzeln üben. Tafelbild: einige Farbnoten, dazwischen Pausen usw.</p> <p>Lied 11a wird erarbeitet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jeder S. bekommt eigene Noten ausgeteilt und darf alleine üben 2. Die S. pinnen zusammen mit der L. die Noten an die Tafel und spielen nun von der Tafel (einzeln) 	<p>Verschiedene Farbnoten</p> <p>Tafel, Instrumente, Farbnoten, Zeigestab Lied 10: „Wenn das Wetter“ Lied 11b: Begleitung „Banks of the Ohio“</p> <p>Tafel, Kreide, verschiedene Farbpunkte</p> <p>Notenblätter, Tafel, Farbpunkte, Zeigestab, Instrumente Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie),</p>

10.00	Abschluss	Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt S.	Oranger Farbton
	Ausblick		
	Aufräumen	Nächste Woche werden wir einen weiteren neuen Farbton kennen lernen S. räumen ihre Instrumente auf.	

Evaluation der vierten Unterrichtseinheit

Die vierte Unterrichtseinheit ist insgesamt gut verlaufen. Die Lernziele wurden von allen Schülern erreicht. Sehr erfreulich waren Markus und Fabians Fortschritte. Fabian benötigte kaum mehr Hilfestellung und konnte die bisherigen Anforderungen auch sehr gut erfüllen. Dazu wirkte er viel konzentrierter und drehte sich nicht mehr so häufig um. Markus kann seit dieser Unterrichtseinheit einfachere Lieder ohne Handführung spielen. Bewährt hat es sich, Markus die zu spielenden Farbnoten laut zu benennen und wenn möglich sogar einzeln vorzuzeigen (vgl. Anh. 5, Abb. 6 + 8). Mohamed und teilweise auch Martin waren vor allem im ersten Teil der Unterrichtseinheit etwas unterfordert. Trotz längerer Wartezeiten waren beide jedoch sehr geduldig, aufmerksam und ruhig. Da es jeweils im ersten Teil jeder Unterrichtseinheit notwendig ist, alle Schüler mit einzubeziehen, lassen sich Wartezeiten jedoch kaum vermeiden. Wichtig ist es deshalb, Mohamed und auch Martin zu vermitteln, dass es beim gemeinsamen Musizieren notwendig ist, auch auf die anderen Mitspieler zu achten, um erfolgreich zusammenspielen zu können. Weiterhin sollte man beiden Wertschätzung für ihre Geduld entgegenbringen. Auch sollte gegen Ende der folgenden Unterrichtseinheiten der Schwierigkeitsgrad der Lieder weiterhin angehoben werden, um die beiden Schüler ebenfalls zu fordern. Dadurch können auch sie ihr Können unter Beweis stellen und weiterhin Fortschritte machen.

Unterrichtseinheit 5	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 23.05.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir lernen den orangen Farbton kennen			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 2 Die S. können den neuen (orangenen) Farbton spielen</p> <p>LZ 3: Die S. können das Lied 12 „Der Martin...“ spielen</p> <p>LZ 4: Die S. können das Lied 13a „Frühling überall“ spielen</p> <p>LZ (Markus): Markus kann die Lieder bei Bedarf mit Handführung spielen</p> <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <p>LZ 5: Die S. können die Begleitung von „Frühling überall“ spielen</p> <p>LZ 6: Die S. lernen den gelben Ton mit den schwarzen Punkten und können diesen spielen</p> <p>LZ 7: Die S. können „Frühling überall“ zweistimmig spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich mögl. leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Wiederholung LZ 1	Lied der letzten Stunde (Lied 10) ist bereits an der Tafel zu sehen, S. wiederholen dieses Lied (wie immer)	Instrumente, Tafel, Zeigestab Lied 10: „Wenn das Wetter“	
	Erarbeitung LZ 2	Anschließend werden einige Übungen zum Rhythmus und für die Pausen gemacht L. klappt Tafel auf: 2 neue Lieder sind zu sehen: Was ist neu? S. beraten sich. L: Richtig, der orange Farbton.	Metronom, Pausenzeichen, mehrere Farbpunkte Oranger Farbton Lied 12: „Der Martin spielt Gitarre“ Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie)	

		Markus und Fabi dürfen an die Tafel gehen und auf den neuen Ton zeigen.	
	Zielangabe	Wir lernen heute den orangen Farbton kennen!	Oranger Farbton
	Erarbeitung und Sicherung LZ 3 Erarbeitung und Sicherung LZ 4 Differenzierung:	Lied 12 wird eingeübt. - 5 Min Pause - Lied 13a wird eingeübt Nur bei Bedarf erhält Markus Handführung durch Herrn Reichert	Tafel, Zeigestab, Instrumente Lied 12: „Der Martin spielt Gitarre“ Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie)
	<u>Differenzierung:</u> Markus und Fabi dürfen Pause machen, Mohamed, Ali und Martin erarbeiten weitere Lieder: Erarbeitung u. Sicherung LZ 5, LZ 6, LZ 7	1. Lied 13b wird wie immer eingeübt, Lied 13a wird wiederholt. Neu: tiefer gelber Ton! 2. Lied 13c wird eingeübt. (S. erhalten ihre eigenen Noten)	Tafel, Zeigestab, Instrumente, Notenblätter Lied 13b: Begleitung „Frühling überall“ Lied 13a: Melodie von „Frühling überall“ Lied 13c: „Frühling überall“ (Melodie und Begleitung)
10.00	Abschluss Ausblick Aufräumen	Alle Schüler kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler Nächste Woche werden wir alle einen neuen Farbton (Gelb mit schwarzen Punkt) kennen lernen und versuchen, alle zusammen zweistimmig zu spielen Schüler räumen selbstständig ihre Instrumente auf.	Gelber Farbton mit schwarzem Punkt

Evaluation der fünften Unterrichtseinheit

Insgesamt ist die fünfte Unterrichtseinheit gut verlaufen. Fabian war diese Stunde leider krank. Die Lernziele 1-5 konnten von allen anwesenden Schülern erreicht werden. Markus machte weiterhin große Fortschritte. Hielt man ihm die zu spielenden Farbnote direkt an das Instrument, gelang es ihm, ganze Lieder alleine (folglich ohne Handführung) zu spielen. Zudem wurde viel Wert auf Markus Selbstständigkeit gelegt. Die Hilfestellung durch Handführung soll nur noch bei Bedarf zum Einsatz kommen. Um Markus weiterhin in das gemeinsame Musizieren mit einzubinden, sollen ihm künftig auch hierbei die einzelnen Farbnote direkt gezeigt werden. Da Markus etwas länger zur Umsetzung der Musikstücke benötigt, sind für ihn die Begleitstimmen besser geeignet.

Mohamed und Martin gelangen meist alle Stücke fehlerfrei. Beide konnten die Lieder auch ohne das Mitzeigen durch den Lehrer vom Notenblatt oder von der Tafel spielen (vgl. Anh. 5, Abb. 1 + 7). Diese Kompetenz sollte weiterhin gefördert werden. Probleme hatten beide immer noch mit dem Rhythmus und dem Tempo eines Stückes. Auch hier bedarf es weiter an Förderung, beispielsweise durch Klatsch- und Bewegungsübungen. Ali hingegen besitzt bereits ein sehr gutes Rhythmusgefühl. Probleme hatte er jedoch mit dem Tempo. Bisher kann er die Lieder zwar alle richtig, aber dennoch nur sehr langsam spielen. Hier besteht Ali noch großer Übungsbedarf. Große Schwierigkeiten hatten alle Schüler weiterhin beim gemeinsamen Musizieren (vgl. LZ 6). Dahingehend sollten die Schüler weiterhin vertiefende Erfahrungen sammeln. Wichtig ist es hierbei, das gemeinsame Musizieren anfangs in kleineren Gruppen zu üben, um die Schüler schrittweise auf das gemeinsame und mehrstimmige Musizieren heranzuführen. Dadurch müssen die Schüler zunächst nur auf einen oder höchstens zwei Mitschüler achten.

Unterrichtseinheit 6	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 13.06.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir lernen den gelben Ton mit schwarzem Punkt und spielen zweistimmig			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 2: Die S. können Lied 14 „Fabi hat ein Hobby“ spielen</p> <p>LZ 3: Alle S. lernen den gelben Farbton mit schwarzen Punkt kennen und können diesen spielen</p> <p>LZ 4: Alle S. können die Begleitung von „Frühling überall“ spielen</p> <p>LZ 5: Die S. können das Lied „Frühling überall“ zweistimmig spielen</p> <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <p>LZ 6: Die Schüler können die Melodie von „Banks of the Ohio“ vom OHP spielen</p> <p>LZ 7: Die S. lernen die 2. Stimme von „Banks of the Ohio“ kennen und können diese spielen (ebenfalls auf Folie)</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich mögl. leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Wiederholung	L: Wer kann Fabi erzählen, was wir die letzte Stunde vor den Ferien geübt haben? L. gibt kleine Erinnerungshilfen		
	Erarbeitung und Sicherung LZ 1	L. zeigt auf die Tafel: Lieder von letzter Stunde sind zu sehen und werden nochmals gespielt.	Instrumente, Tafel, Zeigestab, Lied 12: Der Martin, Lied 13a: Frühling überall (Melodie) Lied 14: Fabi hat ein Hobby	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 2	Lied 14 wird eingeübt		
	Erarbeitung LZ 3	L. klappt Tafel auf: Lied 13b ist zu sehen. Fabi, Markus: Was ist neu?	Tafel, Instrumente, Zeigestab, Lied 13b: Frühl. überall (Begl.)	

	<p>Zielangabe</p> <p>Fabi und Markus spielen statt der gelben Note mit schwarzem Punkt die braune Farbnote</p>	<p>S. beraten sich: Der gelbe Farbton mit dem schwarzen Punkt!</p> <p>L. Heute lernen wir den gelben Farbton mit dem schwarzen Punkt kennen.</p> <p>L: findet jeder Schüler diese Farbnote auf seinem Instrument?</p> <p>Bei Markus und Fabi gibt es diesen Farbton nicht, der gelbe Farbton mit schwarzem Punkt wird daher durch die braune Farbnote ersetzt</p>	<p>Gelber Farbton mit schwarzem Punkt</p> <p>Lied 13b: „Frühling überall“ (Begleitung) (braune Farbnote anstatt gelber Farbnote mit schwarzem Punkt)</p>
	<p>Erarbeitung und Sicherung LZ 4</p> <p>Erarbeitung und Sicherung LZ 5</p>	<p>Begleitung von „Frühling Überall“ wird eingeübt</p> <p>Anschließend wird nochmals die Melodie von „Frühling überall“ wiederholt</p> <p>- 5 min Pause -</p> <p>Nun wird schrittweise versucht, Das Lied „Frühling überall“ zweistimmig zu spielen (jeweils in Zweiergruppen)</p>	<p>Instrumente, Tafel, Zeigestab</p> <p>Lied 13b: Begleitung von „Frühling überall“,</p> <p>Lied 13 a: Melodie von „Frühling überall“</p> <p>Namensschildchen,</p> <p>Lied 13 c: „Frühling überall“ (Melodie und Begleitung)</p>
	<p>Differenzierung: Markus und Fabi dürfen Pause machen, Mohamed, Ali und Martin erarbeiten weitere Lieder: Erarbeitung u. Sicherung LZ 6, LZ 7</p>	<p>Erarbeitung der verschiedenen Stimmen von „Banks of the Ohio“ wie gehabt. Da jedoch ab jetzt OHP-Folien verwendet werden, müssen die Schüler erst an die neue Situation gewöhnt werden.</p> <p>Zusätzlich erhalten die Schüler als Hilfe eigene Notenblätter</p>	<p>Instrumente, OHP, Notenblätter, Zeigestab</p> <p>Lied 11 a: “Banks of the Ohio” (Melodie)</p> <p>Lied 11 c: “Banks of the Ohio” (2. Stimme)</p>
10.00	<p>Abschluss</p> <p>Ausblick</p> <p>Aufräumen</p>	<p>Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler</p> <p>Nächste Woche werden wir alle gemeinsam versuchen, das Lied „Banks of the Ohio“ zu spielen!</p> <p>S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf.</p>	

Evaluation der sechsten Unterrichtseinheit

Auch die sechste Unterrichtseinheit ist gut verlaufen, es waren alle Schüler anwesend. Die Lernziele 1-4 sowie die Lernziele 6 und 7 wurden von allen Schülern erreicht. Sehr positiv war in dieser Stunde, dass Markus nun gänzlich ohne Handführung zurechtkommt. Ihm sollen weiterhin die zu spielenden Farbnoten direkt gezeigt werden, da hierbei bisher die größten Erfolge erzielt werden konnten. Wie bereits erwähnt eignen sich für Markus beim mehrstimmigen Spiel eher die Begleitnotationen, da Melodiestimmen meist komplexer aufgebaut sind. Die Begleitstimmen hingegen weisen weniger verschiedene Farbnoten auf und sind somit leichter zu spielen sowie auch vom Lehrer zu zeigen.

Zudem konnte beobachtet werden, dass Markus weniger an seinem Instrument „herumspielte“ oder den Schlägel ohne zu fragen in die Hand nahm. Dieses Verhalten soll immer wieder gewürdigt werden. Etwas Probleme hatte Markus mit längeren Stücken, da nach einiger Zeit seine Kraft in den Armen nachließ. Ihm fiel es in solchen Situationen schwer, die Lieder bis zum Ende zu spielen. Es sollten also für Markus möglichst kürzere Stücke gewählt werden. Bei Ali war eine deutliche Steigerung des Spieltempos erkennbar. Ihm gelingt es immer besser, die an der Tafel gezeigten Noten unmittelbar am Instrument umzusetzen. Fabian konnte trotz seines Fehlens in der letzten Stunde problemlos den Wiedereinstieg finden. Zwar hatte er große Probleme, die Farbnoten richtig zu benennen, ihm gelang es jedoch trotzdem, die gewünschten Farbnoten auf seinem Instrument zu spielen. Sowohl bei Fabian als auch bei Markus war es kaum mehr nötig, einzelne Klangstäbe ihrer Instrumente zu entfernen, da sie mittlerweile meist die richtigen Farbtöne anspielen. Beide hatten jedoch etwas Probleme, die erwünschten Klangstäbe genau zu treffen, so dass die Töne häufig nicht richtig klangen. Es sollten daher sowohl die Schlägelhaltung als auch die richtige Spielweise der Schüler immer wieder überprüft und gegebenenfalls korrigiert werden. Auch Martin und Mohamed machten weiter Fortschritte. Beiden gelang es, die einzelnen Musikstücke selbstständig von der Tafel oder vom Notenblatt zu spielen. Nur manchmal kamen sie beim Lesen der Noten etwas durcheinander. Das Mitzeigen durch den Lehrer war trotzdem kaum mehr erforderlich. Im zweiten Teil dieser Unterrichtseinheit wurde zum ersten Mal ein neues Medium, nämlich der Overheadprojektor, eingesetzt (vgl. LZ 6, LZ 7). Damit wurden jedoch zunächst nur Mohamed, Martin und Ali vertraut gemacht. Leider war die Qualität der Farben auf Folie deutlich schlechter als die der Farbpunkte an der Tafel. Da der Umfang der einzelnen Lieder jedoch allmählich den der Tafel überschreitet, lässt sich der Einsatz des Overheadprojektors kaum vermeiden. In Unterrichtseinheit 7 sollen auch Fabian und Markus mit den Liedern auf Folie vertraut gemacht werden, wobei

bei Markus weiterhin die Farbpunkte direkt gezeigt werden sollten. Trotz der Farbunterschiede ist es jedoch den Schülern gelungen, die Lieder meist richtig von der Folie zu spielen. Lediglich Ali musste darauf hingewiesen werden, dass er seine Aufmerksamkeit auf die Projektion an der Wand und nicht mehr auf den Lehrer am Overheadprojektor richten solle. Das Zusammenspiel mit mehreren Schülern bereitete allen Schülern immer noch Probleme (vgl. LZ 5). Darauf soll in den nächsten Unterrichtseinheiten das Hauptaugenmerk gerichtet werden. So soll immer wieder in Kleingruppen mehrstimmig musiziert werden. Sehr erfreulich ist, dass sowohl der Auf- als auch der Abbau der Instrumente mittlerweile reibungslos verlaufen. Jeder Schüler kennt nun seine Aufgaben genau und führt sie meist ohne Aufforderungen von Seiten des Lehrers richtig aus.

Unterrichtseinheit 7	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 20.06.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“.			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik 2. Musik mit der Stimme 2.1 Erleben der eigenen Stimme 4. Musik mit Instrumenten 4.2 Musikinstrumente 4.3 Instrumentenspiel 4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen LZ 2: Die Schüler können jeweils zu zweit Lied 13c „Frühling überall“ zweistimmig spielen LZ 3: Alle Schüler können Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie) spielen</p> <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <p>LZ 4: Die Schüler können Lied 11c: „Banks of the Ohio“ (2. Stimme) spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich mögl. leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Wiederholung	L: Welche Lieder haben wir letzte Woche geübt? Schüler beraten sich.	Instrumente, Tafel, Zeigestab Lied 14: „Fabi hat ein Hobby“, Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie) Lied 13b: „Frühling überall“ (Begleitung)	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 1	L. zeigt auf die Tafel: Lieder von letzter Stunde sind zu sehen und werden nochmals gespielt		
	Erarbeitung und Sicherung LZ 2	Das Lied „Frühling überall“ wird jeweils zu zweit zweistimmig eingeübt	Instrumente, Tafel, Zeigestab, Lied 13c: „Frühling überall“ (zweistimmig)	
	Fabi und Markus spielen statt der gelben Note mit schwarzem Punkt die braune Farbnote	-5 min Pause-		

	<p>Erarbeitung und Sicherung LZ 3</p> <p>Differenzierung: Markus und Fabi dürfen Pause machen, Mohamed, Ali und Martin erarbeiten ein weiteres Lernziel: Erarbeitung u. Sicherung LZ 4</p>	<p>Die Melodie von „Banks of the Ohio“ wird zunächst von L. auf der Gitarre vorgespielt. Im Anschluss Einübung der Melodie von „Banks of the Ohio“ mit allen Schülern</p> <p>Auch Fabi muss erst an die neue Situation mit der Verwendung des OHPs gewöhnt werden.</p> <p>Lieder 11a und 11b werden mehrmals einzeln geübt. Als Rhythmushilfe wird das Metronom eingesetzt</p>	<p>Instrumente, Gitarre, OHP, Notenblätter, Zeigestab, Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie) (Folie)</p> <p>Instrumente, OHP, Notenblätter, Metronom, Zeigestab, Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie) (Folie)</p> <p>Lied 11c: „Banks of the Ohio“ (2. Stimme) (Folie)</p>
10.00	<p>Abschluss</p> <p>Ausblick</p> <p>Aufräumen</p>	<p>Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler</p> <p>Nächste Woche werden wir weiterhin alle gemeinsam versuchen, das Lied „Banks of the Ohio“ zu spielen!</p> <p>S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf.</p>	

Evaluation der siebten Unterrichtseinheit

Die siebte Unterrichtseinheit begann leider etwas chaotisch, da Mohameds Keyboard spurlos verschwunden war. Die Unterrichtseinheit wurde daraufhin mit erheblicher Verzögerung und einem Ersatzkeyboard begonnen. Auch Herr Reichert war in dieser Stunde verhindert, dankenswerterweise konnte jedoch eine Kommilitonin das Filmen übernehmen. Die Lernziele 1, 3 und 4 konnten von allen Schülern erreicht werden. Das Spielen nach Noten bereitete den Schülern kaum mehr Probleme. Markus konnte mühelos nach den gezeigten Noten spielen und machte dabei kaum noch Fehler. Bei Martin und Mohamed konnte völlig auf das Mitzeigen der Noten durch den Lehrer verzichtet werden. Beide bevorzugten das Spielen vom eigenen Notenblatt. Auch Ali verlangte nach einem eigenen Notenblatt. Fabians Treffsicherheit war noch sehr ungenau, er traf die Töne häufig nicht richtig und achtete manchmal nicht auf das Tafelbild. Hier besteht weiterer Übungsbedarf. Vor allem das Spielen der Lieder vom Overheadprojektor bereitete Fabian die größten Probleme, da die Farbnoten kleiner waren als die früheren an der Tafel. Zudem waren die Farben schlechter erkennbar. Es muss künftig darauf geachtet werden, Fabian dadurch nicht zu überfordern, da seine Frustrationstoleranz sowie seine Aufmerksamkeitsspanne etwas herabgesetzt sind. Von daher sollte bei Fabian auch weiterhin auf ausreichend Pausen geachtet werden. Nach wie vor verhielten sich alle Schüler trotz der langen Wartezeiten sehr ruhig und angepasst. Die größten Schwierigkeiten hatten sie noch mit dem Einhalten des Rhythmus sowie mit dem zweistimmigen Spiel (vgl. LZ 2). Ihnen gelang es nicht, auf ihre Mitspieler zu hören und sich an das vorgegebene Spieltempo anzupassen. Auch die Übungen mit dem Metronom bereiteten den Schülern nach wie vor Probleme. Es gestaltet sich sehr schwierig, in so kurzer Zeit den Schülern ein Rhythmusgefühl beizubringen. In den verbleibenden drei Unterrichtseinheiten muss daher das Hauptaugenmerk auf Rhythmusübungen und das mehrstimmige Zusammenspiel gelegt werden.

Unterrichtseinheit 8	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 27.06.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“ zweistimmig.			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die Lieder der letzten Stunde spielen</p> <p>LZ 2: Die Schüler können Lied 13c: „Frühling überall“ jeweils zu zweit zweistimmig spielen</p> <p>LZ 3: Die Schüler können nach dem vorgegebenen Rhythmus des Metronoms spielen</p> <p>LZ 4: Die Schüler können Lied 11d: „Banks of the Ohio“ jeweils zu zweit zweistimmig spielen</p> <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <p>LZ 5: Die Schüler können Lied 11c: „Banks of the Ohio“ drei stimmig spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich mögl. leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Wiederholung Erarbeitung und Sicherung LZ 1	Die Lieder der letzten Stunde („Frühling überall“ und Melodie von „Banks of the Ohio“) werden wiederholt. Dabei wird gegebenenfalls das Metronom verwendet.	Tafel, Notenblätter, OHP, Instrumente, Zeigestab, Metronom Lied 13c: „Frühling überall“ (Melodie und Begleitung) Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie)	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 2	Nachdem die einzelnen Stimmen von Frühling überall wiederholt wurden, bildet der L. jeweils Zweiergruppen: <ul style="list-style-type: none"> • Martin (Melodie), Fabi (Begleitung) • Mohamed (Melodie), Mar- 	Tafel, Notenblätter, Farbnoten, Instrumente, Zeigestab, Metronom Lied 13c: „Frühling überall“ (Melodie und Begleitung)	

		<p>kus (Begleitung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin (Melodie), Ali (Begleitung) <p>Die Melodie wird jeweils vom Notenblatt gespielt, die Begleitnoten werden den Schülern vom L. direkt gezeigt.</p> <p>Gegebenenfalls Wiederholung!</p> <p>Mit dem Metronom wird nun ein bestimmter Rhythmus vorgegeben. Der L. zeigt in unterschiedlichen Abständen verschiedene Farbnoten.</p> <p>Die Schüler sollen die jeweils gezeigten Farbnoten im gleichmäßigen Rhythmus spielen. Zunächst wird diese Übung einzeln, dann zusammen durchgeführt.</p> <p>-5 min Pause-</p> <p>Die oben genannte Rhythmusübung wird nochmals wiederholt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin erhält ein Notenblatt mit Lied 11a, • Mohamed erhält ein Notenblatt mit Lied 11c <p>Beide spielen ihre Stimmen zunächst einmal vor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ali spielt ebenfalls Lied 11b einzeln vor. <p>Dann werden die S. wieder in Zweier- bzw. Dreiergruppen geteilt: (Lied 11d)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin (Melodie), Fabi (Begleitung) • Mohamed (Melodie), Markus und Ali (Begleitung) <p>Die Begleitung wird vom L. mitgezeigt, die Melodie wird vom Notenblatt gespielt. Auch hierbei kommt das Metronom zum Einsatz</p>	<p>Metronom, Farbnoten, Instrumente</p> <p>Notenblätter, Farbnoten, Metronom, Instrumente,</p> <p>Lied 11a: "Banks of the Ohio" (Melodie) Lied 11b: "Banks of the Ohio" (Begleitung) Lied 11c: "Banks of the Ohio" (2. Stimme) Lied 11d: "Banks of the Ohio" (Melodie und Begleitung)</p>
	<p>Erarbeitung und Sicherung LZ 3</p>		
	<p>Erarbeitung und Sicherung LZ 4</p> <p><u>Differenzierung:</u> Mohamed und Martin 1. + 2. Stimme, Ali, Fabi und Markus spielen die Begleitung</p>		

	<u>Differenzierung:</u> Markus und Fabi dürfen Pause machen, Mohamed, Ali und Martin erarbeiten ein weiteres Lernziel: Erarbeitung u. Sicherung LZ 5	Hierbei wird zum ersten Mal das große Notenblatt verwendet. Zunächst spielen Martin und Mohamed Lied 11d . Im anschließenden Durchgang kommt auch Ali mit der Begleitstimme hinzu (Lied 11e). Das Lied wird mehrmals wiederholt	Instrumente, Zeigestab, Metronom Lied 11d: „Banks of the Ohio“ (Melodie und 2. Stimme) Großes Notenblatt: Lied 11e: „Banks of the Ohio“ (dreistimmig),
10.00	Abschluss Ausblick Aufräumen	Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler Nächste Woche werden wir weiter die Lieder „Frühling überall“ und „Banks of the Ohio“ üben! S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf.	Halbkreis

Evaluation der achten Unterrichtseinheit

Insgesamt ist die achte Unterrichtseinheit gut verlaufen. Leider kam es zu einigen kleineren Störungen durch andere Schüler. Deshalb musste Herr Reichert einige Male das Klassenzimmer verlassen. Dadurch wurden die Filmaufnahmen häufiger als sonst unterbrochen. Das Lernziel 1 konnte von allen Schülern erreicht werden. Das Einzelspiel bereitete den Schülern kaum mehr Probleme. Bis auf Fabian konnten die Schüler die einzelnen Lieder fast fehlerfrei spielen. Fabian hatte immer noch Probleme, seine ganze Aufmerksamkeit auf das Musizieren zu richten und traf deshalb nicht immer die richtigen Töne. Zudem richtete er seinen Blick nicht durchgehend zur Tafel, so dass er häufiger nicht wusste, welche Farbtöne er gerade zu spielen hatte. In dieser Unterrichtseinheit wurde der Schwerpunkt auf Rhythmusübungen sowie auf das gemeinsame, mehrstimmige Musizieren gelegt (vgl. LZ 2-5). Ali und Martin haben beim Spielen nach dem Metronom ein überraschend gutes Rhythmusgefühl gezeigt (vgl. LZ 3). Ihnen bereitete es keine Probleme mehr, den vorgegebenen Rhythmus gleichmäßig nachzuspielen. Diese Kompetenz kann gut dafür genutzt werden, den anderen Schülern eine Orientierungshilfe zu geben. Somit übernimmt Martin die Melodiestimme, Mohamed die zweite Stimme von „Banks of the Ohio“. Ali wird als leitende Begleitstimme eingesetzt, da sowohl Markus als auch Fabian noch große Probleme mit dem Einhalten des richtigen Rhythmus haben. Die Endbesetzung für das Musikstück „Banks of the Ohio“ soll von daher folgendermaßen aussehen:

- Martin: Melodiestimme
- Mohamed: Zweite Stimme
- Ali: Begleitstimme
- Markus: Begleitstimme
- Fabian: Begleitstimme

Das Lied soll also am Ende dieser Unterrichtssequenz möglichst dreistimmig aufgeführt werden. Ob daran alle Schüler beteiligt werden können oder ob zwei Gruppen gebildet werden müssen, soll in den folgenden Unterrichtseinheiten noch entschieden werden. Bei Mohamed hatte man häufiger den Eindruck, dass er sich unterfordert fühlte. Generell fällt auf, dass sich Mohamed nicht so sehr für Musik interessiert wie die anderen Schüler. Trotzdem verhält er sich ruhig und angepasst. Soll er jedoch ein Musikstück mehrere Male hintereinander wiederholen, protestiert er meist, versteht nicht, wieso er sich auf seine Mitschüler einstellen muss. Es ist daher sehr wichtig, Mohamed und auch den anderen Schülern die Voraussetzungen für das gemeinsame Musizieren klarzumachen (gegenseitige Rücksichtnahme, gegenseitiges Zuhören und das Einhalten des vorgegebenen Rhythmus, usw.). In der achten Unterrichtseinheit wurde zum ersten Mal ein vergrößertes Notenblatt anstelle der Folien auf dem Overheadprojektor eingesetzt (vgl. Anh. 5, Abb. 11). Wie es schien, kamen die Schüler mit dieser Darstellungsweise besser zurecht als mit den Folien. Bis jetzt gibt es nur das Lied „Banks of the Ohio“ in vergrößerter Form. Bis zur neunten Unterrichtseinheit soll auch das Lied „Frühling überall“ in dieser Darstellungsweise eingesetzt werden. Die vergrößerten Notenblätter sind neben der besseren Farbhervorhebung zudem noch flexibler, da kein zusätzliches technisches Gerät benötigt wird. Weiterhin fiel auf, dass die Schüler sehr stolz waren, von ihren eigenen Notenblättern zu spielen. Bisher gibt es jedoch nur die Melodiestimme und die zweite Stimme von „Banks of the Ohio“ auf dem Notenblatt. Da auch Ali mehrere Male bereits nach einem Notenblatt gefragt hat, soll in der nächsten Stunde auch die Begleitstimme von „Banks of the Ohio“ auf einem Notenblatt angeboten werden.

Unterrichtseinheit 9	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 04.07.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir spielen das Lied „Banks of the Ohio“ dreistimmig.			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik 2. Musik mit der Stimme 2.1 Erleben der eigenen Stimme 4. Musik mit Instrumenten 4.2 Musikinstrumente 4.3 Instrumentenspiel 4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können ihre jeweiligen Stimmen von „Frühling überall“ und „Banks of the Ohio“ spielen LZ 2: Die Schüler können Lied 13 „Frühling überall“ zu zweit bzw. zu dritt zweistimmig spielen LZ 3: Die Schüler können jeweils zu zweit/zu dritt das Lied 11 „Banks of the Ohio“ zweistimmig spielen</p> <p><u>Differenzierung (Mohamed, Ali, Martin):</u></p> <p>LZ 4: Die S. können Lied 11: „Banks of the Ohio“ dreistimmig spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich möglichst leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 1 <u>Differenzierung:</u>	<p>Die Schüler spielen die jeweiligen Stimmen der Lieder „Frühling überall“ und „Banks of the Ohio“ einzeln vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Martin:</u> Lied 13a: Frühling überall (Melodie), Lied 11a: „Banks of the Ohio“ (Melodie) • <u>Mohamed:</u> Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie), Lied 11c: „Banks of the Ohio“ (2. Stimme) • <u>Fabi, Markus und Ali:</u> Lied 13b: „Frühling überall“ (Begleitung), Lied 11b: „Banks of the Ohio“ (Begleitung) 	<p>Instrumente, große Notenblätter, kleine Notenblätter, Farbpunkte, Zeigestab, Metronom</p> <p>Lied 13: „Frühling überall“ (großes Notenblatt) Lied 11: „Banks of the Ohio“ (großes Notenblatt)</p>	

	Erarbeitung und Sicherung LZ 2	<p>Wieder wird Lied 13c jeweils zu zweit zweistimmig gespielt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin (Melodie), Fabi (Begleitung) • Mohamed (Melodie), Markus (Begleitung) • Martin (Melodie), Ali (Begleitung) <p>Gegebenenfalls wiederholen und Metronom verwenden</p> <p>- 5 Minuten Pause - -Rhythmusübungen- (wie in Stunde 8)</p>	Instrumente, großes Notenblatt, kleine Notenblätter, Farbpunkte, Zeigestab, Metronom Lied 13c: „Frühling überall“ (Melodie und Begleitung)
	Erarbeitung und Sicherung LZ 3	<p>Lied 11 wird zunächst einzeln, dann zu zweit eingeübt; folgende Einteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin: Melodie • Mohamed: 2. Stimme • Ali, Markus und Fabi: Begleitstimme <p>L. bildet Zweier- bzw. Dreiergruppen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin (Melodie), Fabi (Begleitstimme) • Mohamed (Melodie), Markus und Ali (Begleitstimme) 	<p>Lied 11: “Banks of the Ohio”</p> <p>Lied 11a: (Melodie) Lied 11c: (2. Stimme) Lied 11b: (Begleitung)</p> <p>Lied 11d auf großem Notenblatt</p>
	<u>Differenzierung:</u> Markus und Fabi dürfen Pause machen, Mohamed, Ali und Martin erarbeiten ein weiteres Lernziel: Erarbeitung u. Sicherung LZ 4	Zunächst spielen Martin und Mohamed zweistimmig das Lied 11: „Banks of the Ohio“. Martin spielt dabei die Melodie, Mohamed die 2. Stimme. Im anschließenden Durchgang kommt auch, wie bereits in der letzten Stunde, Ali mit der Begleitstimme hinzu. Das Lied wird mehrmals wiederholt.	Instrumente, Zeigestab, Metronom, Großes Notenblatt: Lied 11d: „Banks of the Ohio“ (dreistimmig)
10.00	Abschluss Ausblick Aufräumen	<p>Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler</p> <p>Nächste Woche werden wir weiter die Lieder „Frühling überall“ und „Banks of the Ohio“ für unseren Auftritt üben!</p> <p>S. räumen selbstständig auf.</p>	Halbkreis

Evaluation der neunten Unterrichtseinheit

In der neunten Unterrichtseinheit waren alle Schüler und auch Herr Reichert anwesend. Zudem war ein Schüler der anderen Gruppe der Klasse 10p mit im Klassenzimmer, was etwas Unruhe in die Gruppe brachte. Das Lernziel 1 wurde von allen Schülern erreicht. Während dieser Unterrichtseinheit kamen zum ersten Mal weder die Tafel noch der Overheadprojektor zum Einsatz. Den Schülern wurden eigene Notenblätter ausgeteilt, welche sichtlich motivierend wirkten, vor allem bei Ali. Es scheint also durchaus sinnvoll zu sein, für jeden Schüler eigene Notenblätter anzufertigen, auch wenn diese für die einzelnen Übungen nicht unbedingt notwendig wären. Weiterhin wurde, wie in der Evaluation der achten Unterrichtseinheit beschrieben, neben dem Lied „Banks of the Ohio“ auch das Lied „Frühling überall“ auf ein großes Notenblatt gedruckt. Auch hier schien es, dass die Schüler mit dem großen Notenblatt sehr gut zurecht kamen. Bis auf Markus spielten alle Schüler von den Notenblättern. Damit sich die Schüler die Melodie von „Banks of the Ohio“ besser einprägen konnten, wurde das Lied bereits in den letzten beiden Einheiten und auch in dieser Einheit vom Lehrer mit Gitarrenbegleitung vorgespielt. Mohamed und Fabian waren in dieser Unterrichtseinheit beide wiederholt nicht bei der Sache. Mohamed hatte während der gesamten Unterrichtseinheit Kopfschmerzen, was sich sichtlich auf sein Konzentrationsvermögen auswirkte. Fabian drehte der Klasse öfter als sonst den Rücken zu und musste vom Lehrer wieder ins „Geschehen“ zurückgeholt werden. Zudem reagierte er bei Kritik beleidigt und hörte auf zu spielen. Durch aufmunterndes Zureden ließ er sich jedoch schnell dazu überreden, doch weiter zu spielen. Auch Ali hatte Probleme, sich während eines Liedes durchgehend auf seine Noten zu konzentrieren, wobei er trotzdem immer sehr motiviert und auch interessiert wirkte. Eine Ursache, warum die Klasse gegen Ende der Unterrichtssequenz etwas unruhiger wird ist sicherlich, dass die Leistungsschere zwischen den einzelnen Schülern immer größer wird, was sich im Rahmen dieser Unterrichtssequenz nur sehr schwer vermeiden lässt. Mohamed und Martin haben beide große Fortschritte sowohl im Rhythmusgefühl als auch beim gemeinsamen Zusammenspiel, (vgl. LZ 2-4) gemacht. Ihnen gelang es immer besser, ein Lied gemeinsam zu spielen. Den anderen drei Schülern fiel dies noch sehr schwer. Teilweise lag es, meiner Meinung nach, auch am mangelnden Verständnis der Schüler. Ali machte oft den Eindruck, als würde er manche Arbeitsaufträge gar nicht richtig verstehen. Er musste häufig dazu ermahnt werden, das zu spielen, was der Lehrer vorgab und nicht selbst erfundene Melodien. Konzentrierte er sich jedoch, konnte Ali sowohl die richtigen Töne als auch den richtigen Rhythmus spielen, wenn auch immer noch etwas langsam. Vermutlich wären hier Einzelförderstunden sehr

hilfreich, um die Leistungsdifferenz zwischen den Schülern auszugleichen. Durch die große Leistungsdifferenz war es sehr fraglich, ob alle fünf Schüler bis zur Aufführung gemeinsam ein Lied vortragen können werden. Deshalb bot es sich an, das eigentliche Lehrziel etwas umzuändern und die Schüler bei der Aufführung lediglich in Zweier- bzw. Dreiergruppen sowie als Solisten auftreten zu lassen.

Unterrichtseinheit 10	Klasse 10p (Gruppe)	Lernbereich Musik	Datum 11.07.2007	Zeit 8.00-10.15
Thema:	Wir üben für unseren Auftritt die Lieder Frühling überall und Banks of the Ohio			
Lernziele	<p>LP: Lernbereich Musik</p> <p>2. Musik mit der Stimme</p> <p>2.1 Erleben der eigenen Stimme</p> <p>4. Musik mit Instrumenten</p> <p>4.2 Musikinstrumente</p> <p>4.3 Instrumentenspiel</p> <p>4.4 Musikalische Grundelemente im Instrumentenspiel</p> <p>LZ 1: Die Schüler können die für sie vorgesehenen Lieder und Stimmen einzeln spielen</p> <p><u>Differenzierung</u></p> <p>LZ 2: Martin und Fabi können Lied 13c (Frühling überall) zweistimmig spielen</p> <p>LZ 3: Ali, Markus und Mohamed können Lied 13c (Frühling überall) zweistimmig spielen</p> <p>LZ 4: Martin und Mohamed können das Lied 11d (Banks of the Ohio) zweistimmig spielen</p>			
Zeit	Artikulation/LZ	Unterrichtsverlauf	Medien/Sozialformen	
8.00	Einstieg/Begrüßung	L. begrüßt Schüler. L. fordert Schüler auf, sich möglichst leise ihr Instrument zu holen.	Instrumente, Halbkreis	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 1	<p>Jeder Schüler bekommt ein Notenblatt ausgeteilt mit unterschiedlichen Liedern:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Martin: Lied 11a • Mohamed: Lied 11c • Markus: Lied 13a • Fabi: Lied 14 • Ali: Lied 13a <p>Mindestens zwei Durchgänge</p>	<p>Instrumente, kleine Notenblätter, Farbpunkte, Zeigestab, Metronom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11a: "Banks of the Ohio" (Melodie) • Lied 11c: Banks of the Ohio (2. Stimme) • Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie) • Lied 14: „Fabi hat ein Hobby“ 	
	Erarbeitung und Sicherung LZ 2 und LZ 3	<p>Schüler werden folgendermaßen eingeteilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 13c: Martin (Melodie), Fabi (Begleitung) • Lied 13c: Mohamed (Me- 	<p>Instrumente, kleine und große Notenblätter, Farbpunkte, Zeigestab, Metronom</p> <p>○</p>	

		<p>lodie), Markus und Ali (Begleitung)</p> <p>Ein Durchgang!</p> <p>- 5 min Pause -</p> <p>L. erklärt den Schülern in welcher Reihenfolge sie beim „Konzert“ spielen werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ali: Lied 13a 2. Fabi: Lied 14 3. Markus: Lied 13a 4. Martin, Fabi: Lied 13c 5. Mohamed, Markus, Fabi: Lied 13c 6. Martin, Mohamed: Lied 11d <p>Anschließend werden die Lieder in Konzertreihenfolge gespielt. Nach jedem Lied sollen sich die „Solisten“ vor dem „Publikum“ verbeugen. Wieder mehrere Durchgänge!</p>	<p>o Lied 13c: „Frühling überall“ (zweistimmig)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lied 11d: „Banks of the Ohio“ (Melodie) • Lied 13a: „Frühling überall“ (Melodie) • Lied 13c: „Frühling überall“ (zweistimmig) • Lied 14: „Fabi hat ein Hobby“
	<p><u>Differenzierung:</u> Markus, Fabi und Ali dürfen Pause machen, Mohamed, und Martin erarbeiten ein weiteres Lernziel: Erarbeitung u. Sicherung LZ 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • „Banks of the Ohio“: Martin (Melodie), Mohamed (2. Stimme) 	<p>Instrumente, kleine Notenblätter, großes Notenblatt, Farbpunkte, Zeigestab, Metronom</p> <p>o Lied 11d: „Banks of the Ohio“ (zweistimmig)</p>
10.00	<p>Abschluss</p> <p>Ausblick</p> <p>Aufräumen</p>	<p>Alle S. kommen noch mal im Sitzkreis zusammen, L. würdigt Schüler</p> <p>Nächste Woche werden wir die Lieder „Frühling überall“ und „Banks of the Ohio“ euren Klassenkameraden vorführen!</p> <p>S. räumen selbstständig ihre Instrumente auf.</p>	

Evaluation der zehnten Unterrichtseinheit

Auch die letzte Unterrichtseinheit ist weitgehend gut verlaufen. Alle Schüler sowie die Zweitkraft waren anwesend und es kam zu keinen größeren Störungen. In dieser Stunde wurden ausschließlich die einzelnen Lieder für den anstehenden Auftritt geübt. Jedem Schüler wurden nur solche Lieder zugeteilt, die seinem Leistungsstand entsprachen. So bekamen Ali, Markus und Fabian einfachere Lieder und Stimmen zum Üben, Mohamed und Martin erhielten leistungsmäßig schwierigere Lieder (vgl. LZ 1). Es wurde also von Anfang an differenziert, um die Schüler für ihren Auftritt nicht zu unterfordern bzw. zu überfordern. Um niemanden zu benachteiligen wurde zudem darauf geachtet, dass jeder Schüler beim Konzert genau zwei Lieder vortragen darf. Außerdem wurden die Schüler nochmals über den Ablauf eines Konzerts aufgeklärt. So wurde eine genaue Reihenfolge festgelegt, wann nächste Woche welche Schüler vorspielen dürfen. Ebenso wurde die Verbeugung vor dem Publikum eingeübt. Die einzelnen Lieder wurden dann genau in der Konzertsreihenfolge einstudiert. Jeder Schüler konnte das ihm zugeteilte Musikstück fast fehlerfrei spielen. Beim mehrstimmigen Zusammenspiel machten sich schnell einige Probleme bemerkbar (vgl. LZ 2-4). Für die mehrstimmigen Lieder wurde die Gruppe in zwei kleinere Gruppen unterteilt. Die erste Strophe des Liedes „Frühling überall“ wurde von Martin (Melodie) und Fabian (Begleitung) (vgl. LZ 2), die zweite Strophe von Mohamed (Melodie), Markus und Ali (Begleitung) (vgl. LZ 3) gespielt. Die Melodiestimmen spielten Mohamed und Martin ohne Hilfestellung vom eigenen Notenblatt, die Begleitstimmen mussten vom Lehrer direkt gezeigt werden. Leider war es nicht möglich, diesen Gruppen die zu spielenden Noten an einem großen Notenblatt zu zeigen, da Ali, Fabian und vor allem Markus das Lesen von einem gemeinsamen Notenblatt noch sehr schwer fiel. Sie verwechselten dabei oft noch die Begleitstimme mit der Melodiestimme. Das zweistimmige Spiel des Liedes „Frühling überall“ klang trotz der Hilfestellung noch etwas durcheinander (vgl. LZ 2, LZ 3). Für ein harmonisches Zusammenspiel in dieser Besetzung wären noch einige Übungsstunden nötig gewesen. Mohamed und Martin hingegen gelang das zweistimmige Spiel des Liedes „Banks of the Ohio“ schon sehr gut (vgl. LZ 4). Natürlich wurden nicht alle Töne genau gleichzeitig angespielt, es waren aber im Verlauf dieser Stunde deutliche Fortschritte zu erkennen. Sichtlichen Spaß machte es den Schülern, die Verbeugungen zu üben, des mehrmaligen Wiederholens der einzelnen Stücke hingegen wurden sie schnell überdrüssig. Man musste sehr darauf achten, sie dabei nicht zu überfordern.

Für das Abschlusskonzert wurden Schüler der Parallelklasse sowie der andere Gruppe der Klasse 10p eingeladen. Um den Musikanten meine Anerkennung über ihre Leistungen während der drei Monaten zu zeigen, wird ihnen am Ende des Abschlusskonzerts jeweils eine Urkunde über den erfolgreichen Abschluss des Kurses „MusikFarbenSpiel“ überreicht (vgl. Anh. 6).

Evaluation des Abschlusskonzerts

Das Abschlusskonzert kam bei den Mitschülern und Lehrern sehr gut an. Die Musikanten hatten während der gesamten Aufführung sichtlich Spaß und waren stolz auf ihre Leistungen. Auch ich fand, dass die Schüler ihre Lieder sehr gut vorgetragen haben. Die Aufregung, vor Publikum zu spielen, war ihnen jedoch deutlich anzukennen. Besonders gefreut haben sich die Schüler über den Applaus und die Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer sowie über die persönlichen Urkunden.

5.2.2 Evaluation der gesamten Unterrichtssequenz

- **Die Wahl der Schule und der Schüler**

Dankenswerterweise konnte durch Dr. W. Dworschak ein Lehrer am FözgE vermittelt werden, der sich dazu bereit erklärte, einen Teil seiner Klasse für die Durchführung der Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ für die Dauer von circa drei Monaten zur Verfügung zu stellen. Aufgrund der Hospitation in den Landshuter Werkstätten wurde deutlich, dass sich eine Klasse der Oberstufe aufgrund der hohen Anforderungen besser für die Durchführung eignet als jüngere Schüler. Da die Schüler der Klasse 10p alle zwischen 16 und 17 Jahre alt waren und das in Wohnortnähe lag, schien die Wahl der Schule und der Schülergruppe sehr geeignet. Tobias Reichert, der Leiter der Klasse 10p, erwies sich von Anfang an als sehr hilfsbereit und kooperativ. So war es beispielsweise kein Problem, eine Erlaubnis der Eltern zu bekommen, dass ihre Kinder gefilmt werden durften. Auch Hospitationen während Herrn Reicherts und auch während anderer Unterrichtsstunden waren nie ein Problem. Zudem wurden von Herrn Reichert alle benötigten Informationen über die teilnehmenden Schüler zur Verfügung gestellt, wodurch ich mir – neben meinen eigenen Beobachtungen – ein sehr gutes Bild von den einzelnen Schülern machen konnte. Da die Schüler bereits seit Schuljahresbeginn in einer Gruppe zusammenarbeiteten, wurde die Gruppe während der Hospitationen bereits als „eingespieltes Team“ erlebt. Für die spätere Durchführung der Unterrichtssequenz war der partnerschaftliche Umgang in der Gruppe von großem Vorteil. Die Gruppengröße von fünf Schülern erwies sich ebenfalls als geeignet, mehr als fünf Schüler hätten jedoch während des Unterrichts zu langen Wartezeiten geführt. Um einer fünfköpfigen Schülergruppe mit geistiger Behinderung zeitgleich Instrumentalunterricht zu erteilen, erwies es sich zudem als sehr vorteilhaft, eine zusätzliche „Hilfskraft“ zur Verfügung zu haben. Neben dem Filmen des Unterrichts konnte Herr Reichert vor allem in den ersten Unterrichtseinheiten einzelnen Schülern Hilfestellungen – beispielsweise durch Handführung – geben. Dadurch musste der Unterricht nur selten unterbrochen werden.

Ein möglicher Nachteil war unter Umständen, dass die Schüler den Kurs „Musik nach Farben“ nicht freiwillig besuchten, sondern einfach zugeteilt wurden. Zwar hat Herr Reichert bei der Auswahl der Schüler darauf geachtet, dass die Schüler Musik als Hobby angegeben hatten, vor allem bei Mohamed war jedoch zu bemerken, dass er häufig etwas demotiviert wirkte.

Laut der Internetseite des FözgE werden in der Werkstufe so genannte Neigungskurse angeboten. Die Schüler haben hierbei die Möglichkeit, einen Teil ihres Stundenplans nach eigenen Interessen und Neigungen zu gestalten. Auch in den Landshuter Werkstätten wurden diese Neigungskurse im Rahmen der Erwachsenenbildung angeboten. Die Mitglieder der Landshuter ULWILA-Musikgruppe nahm ich dabei als hoch motiviert wahr, was sicherlich unter anderem an der Freiwilligkeit des Kurses gelegen hat. Besser wäre es also möglicherweise gewesen, den Schülern den Kurs als Neigungskurs anzubieten und dabei die freiwillige Teilnahme zu betonen. Dadurch wäre es unter Umständen gelungen, eine höhere Motivation aller Teilnehmer zu erreichen. Andererseits wären hierbei vermutlich organisatorische Probleme aufgetaucht, da dieser Neigungskurs nur drei Monate hätte angeboten werden können.

- **Die Wahl der Instrumente**

Ein weiterer Punkt war die Wahl der Instrumente. Ziel sollte es sein, den Schülern Instrumente zur Verfügung zu stellen, welche möglichst motivierend, altersgemäß und einfach zu spielen sind sowie einen Aufforderungscharakter besitzen. Zudem mussten die Farbpunkte an den Instrumenten angebracht werden können. Die ULWILA-Instrumente der Landshuter Werkstätten eigneten sich dafür sehr gut, kamen jedoch aus Kostengründen für diese Unterrichtssequenz nicht in Frage. Damit musste auf traditionelle Instrumente zurückgegriffen werden, welche verfügbar waren. Die Wahl fiel letztendlich auf folgende Instrumente: Gitarre, Keyboard, Metallophon, Bass-Xylophon, Alt-Xylophon (vgl. 4.2.4). Leider konnten diese Instrumente nicht alle Kriterien erfüllen. So zeichnen sich die Orff-Instrumente zwar durch ihre einfache Spielbarkeit und ihren Wohlklang aus und können sehr einfach mit Farbmarkierungen versehen werden, viele Kinder und Jugendliche verlieren jedoch im Laufe der Zeit die Lust an diesen Instrumenten. Grund dafür ist zum einen ihr beschränkter Klangbereich, zum anderen werden sie nicht selten als „Kinderinstrumente“ bezeichnet (vgl. 2.2.2). Somit verlieren 16-17jährige Jugendliche möglicherweise schnell ihr Interesse an diesen Instrumenten. Dies war jedoch erfreulicherweise in der Gruppe der Klasse 10p nicht der Fall, was aber auch daran liegen kann, dass die Unterrichtssequenz nur drei Monate dauerte. Auch die Gitarre, welche zum Zweck der Unterrichtssequenz auf eine einzige Saite reduziert wurde, kann derartige Probleme mit sich bringen. Zwar ist diese ein allseits beliebtes Instrument, durch die Vereinfachung wird sie jedoch nicht mehr in ihrer Originalform gespielt. Auf Dauer kann dies diskriminierend wirken (vgl. Ullrich 2002, 21). Martin machte jedoch nicht den Eindruck, als wäre er mit

seiner Gitarre unzufrieden. Das einzige Instrument, welches sich in jeder Hinsicht sehr gut zum Musizieren nach Farbnoten eignet und auch alle genannten Kriterien erfüllt, ist das Keyboard. Es wirkt auf Jugendliche sehr ansprechend und motivierend. Zudem lassen sich die Farbpunkte problemlos an den Tasten anbringen und das Instrument muss nicht vereinfacht werden. Leider war es nicht möglich, die Schüler ihre Instrumente selber auswählen zu lassen, da für jeden Schüler nur ein Instrument zur Verfügung stand. Für sie wäre es sicherlich sehr motivierend gewesen, zu Beginn einer solchen Unterrichtseinheit verschiedene Instrumente zunächst erkunden und ausprobieren zu dürfen um anschließend selbst ihre Wahl zu treffen. Es war also notwendig, eine sehr gute Begründung für die Zuordnung der Instrumente zu finden, um die Schüler mit der getroffenen Zuteilung auch zufrieden stellen zu können. (vgl. Anh. 7, Artikulationsschema Stunde 1).

- **Das Farbnotensystem**

Die Konzeption „MusikFarbenSpiel“ von Heinrich Ullrich wurde von allen Schülern sehr gut angenommen und auch schnell erlernt. Allen Schülern gelang der Transfer der Farbnoten auf ihr Instrument. Das Übertragen der Normalnotenschrift in die Farbnotenschrift gelang ebenfalls ohne Probleme. Sehr gut an Ullrichs Farbnotensystem ist die Möglichkeit des Übergangs von der Farbnotenschrift zur Normalnotenschrift. So stellt die Farbnotenschrift für begabte Schüler lediglich einen Zwischenschritt zum Erlernen der Normalnotenschrift dar (vgl. Ullrich 2002, 98ff.). Es gibt jedoch auch Nachteile des Farbnotensystems. So wird es beispielsweise Schülern mit einer Rot-Grün-Schwäche schwer fallen, nach Farben zu musizieren. Auch Fabian hatte Probleme mit der korrekten Farbdiskrimination. Er benannte oftmals die Farben falsch, so dass der Eindruck entstand, er könne die Farben nicht richtig unterscheiden. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass Fabian die Farben lediglich falsch benannte, sie dennoch auf dem Instrument meist richtig anspielte. Ein weiterer Nachteil ist, dass die Farbpunkte leider nicht auf alle Instrumente übertragen werden können. Die meisten traditionellen Blasinstrumente können beispielsweise nicht dafür eingesetzt werden. Auch auf viele Saiteninstrumente können die Farbpunkte nur dann übertragen werden, wenn man einige Saiten entfernt.

- **Der Lehrgang**

Ullrichs Lehrgang (Grundkurs 1-5) ist einfach und leicht verständlich aufgebaut. Zudem enthält er viele nützliche Hinweise und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung. Vorteilhaft wären möglicherweise noch mehr Anregungen zu verschiedenen Rhythmusübungen, da

der Rhythmus der Schülergruppe der 10p große Schwierigkeiten bereitete. Die in Ullrichs Lehrgang enthaltenen Lieder sind stark auf Kinder im Vor- und Grundschulalter ausgerichtet, für 16-17jährige Jugendliche also gänzlich ungeeignet. Damit das Kriterium der Altersgemäßheit eingehalten werden konnte, mussten die Texte der einzelnen Lieder dementsprechend umformuliert werden. Dabei fiel auf, dass die Schüler dann am motiviertesten waren, wenn sie Lieder lernten, in denen sie selbst vorkamen (vgl. Anh. 3, Lied 4, 12, 14). Grundsätzlich sollte bei der Wahl der Lieder auf deren Altersgemäßheit geachtet werden, was nicht immer einfach, aber durchaus möglich ist. So wurde letztlich auch das Lied „Banks of the Ohio“ als Abschlussstück für das Konzert gewählt (vgl. 4.4.4). Leider musste der Lehrgang an vielen Stellen gekürzt werden, da die Zeit für die Durchführung des gesamten Lehrgangs nicht gereicht hätte.

- **Der zeitliche Rahmen**

Der zeitliche Rahmen der gesamten Unterrichtssequenz war etwas zu knapp bemessen. Zwar haben die Schüler bereits in der kurzen Zeit von drei Monaten große Fortschritte gemacht, das eigentliche Lehrziel (vgl. 4.1) konnte jedoch nicht im vollen Umfang erreicht werden. Grund dafür war vor allem, dass es den Schülern auch zum Ende der Unterrichtssequenz an Rhythmusgefühl mangelte. Die Anforderungen an die Schüler waren vermutlich auch zu hoch: So müssen die Schüler beim gemeinsamen mehrstimmigen Musizieren auf sehr viele Dinge gleichzeitig achten: Auf den „Dirigenten“, auf ihre Mitschüler, auf das Notenblatt, auf ihre eigene Stimme, auf die richtige Spielweise am Instrument, auf das richtige Tempo, auf die Länge der Notenwerte, sowie auf den richtigen Rhythmus (vgl. Ullrich 2002, 117). Das mehrstimmige Musizieren im Ensemble ist daher als ein sehr komplexer Vorgang zu sehen und nicht zu unterschätzen. Deshalb war das eigentliche Lehrziel auch etwas zu hoch gesteckt. Das soll jedoch nicht heißen, dass es von dieser Gruppe nicht erreicht werden hätte können, hätte man beispielsweise einen zeitlichen Rahmen von einem Schuljahr angesetzt. Sehr förderlich wäre es sicherlich gewesen, jedem Schüler vorab Einzelunterricht zu erteilen. Im schulischen Rahmen ist dies jedoch kaum möglich. Es gibt jedoch immer mehr allgemeine Musikschulen, welche auch Menschen mit geistiger Behinderung Instrumentalunterricht erteilen, was auch als sehr gutes Modell integrativer Möglichkeiten angesehen werden kann. Durch den Musikunterricht an Musikschulen könnte es insbesondere gelingen, die soziale Rolle von Menschen mit geistiger Behinderung auf gesellschaftlicher Ebene aufzuwerten (vgl. 2.2.8). Wichtig für einen möglichst effizienten Musikunterricht ist in jedem Fall eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern. So

wäre es sehr gut, wenn die Schüler eigene Instrumente besäßen, welche sie auch mit nach Hause nehmen könnten. Dadurch hätten sie die Möglichkeit, die erlernten Stücke im häuslichen Rahmen zu üben.

Der zeitliche Umfang von einer Unterrichtseinheit á drei Schulstunden kann wiederum als angemessen betrachtet werden. Da sich die Aufmerksamkeitsspanne der Schüler jedoch als sehr unterschiedlich herausstellte, wurden zwei Schüler (Fabian und Markus) eine halbe Stunde früher in die Pause geschickt. Da sich die beiden Schüler in dieser Zeit sehr ruhig verhielten, war es kein Problem, mit den anderen drei Schülern den Unterricht fortzuführen. Zudem ergab sich somit die Möglichkeit, eine Differenzierung vorzunehmen und am Ende der Stundeneinheit das Leistungsniveau etwas zu erhöhen. Auch während der gesamten Unterrichtseinheit war es gut möglich, Differenzierungen vorzunehmen beispielsweise durch das Herausnehmen einzelner Klangstäbe bei den Orff-Instrumenten, durch die Verteilung von komplexeren Melodiestimmen und einfacheren Begleitstimmen und nicht zuletzt durch das Anbieten von Hilfestellungen. Da auch für Ali, Martin und Mohamed die Unterrichtseinheit von drei Stunden sehr anstrengend war, wurde zusätzlich nach einer Stunde eine fünfminütige Pause für alle Schüler eingelegt. Diese Zeit konnte genutzt werden, um beispielsweise neue Lieder an der Tafel anzubringen. Dadurch kam es während des Unterrichts zu weniger Unterbrechungen.

• **Der Einsatz von Medien**

Die Wahl der verschiedenen Medien war sehr zufriedenstellend. Für die Einführung in das Musizieren nach Farbnoten eigneten sich die Farbnoten in Bierdeckelform sehr gut. Sie wurden auf der Rückseite mit Magnetklebebändern versehen, so dass sie sich leicht an der Tafel anbringen – und auch wieder entfernen – ließen. Zudem waren die Lieder an der Tafel für alle Schüler gut sichtbar (vgl. Anh. 5, Abb. 5). Da jedoch im Laufe der Unterrichtssequenz die Lieder immer umfangreicher wurden, musste eine andere Lösung gefunden werden. Zunächst wurden die einzelnen Lieder auf Folie kopiert, um sie dann mit dem Overheadprojektor an die Wand zu werfen. Nachteil hierbei war jedoch zum einen, dass das Klassenzimmer verdunkelt werden musste, zum anderen, dass die Farben auf der Folie an Intensität verloren. Somit waren die Farben schwerer voneinander zu unterscheiden. Zudem war man dadurch an technische Mittel und eine passende räumliche Umgebung gebunden und nicht mehr mobil. Deshalb wurden anstatt der Folien große und kleine Notenblätter erstellt. Die kleinen Notenblätter wurden an die Schüler ausgeteilt, die großen Blätter zum „Dirigieren“ verwendet (vgl. Anh. 5, Abb. 1 + 2), was sich letztendlich am

besten bewährte. Die kleinen Notenblätter hatten zudem eine motivierende Wirkung auf die Schüler, da jeder Schüler sein *eigenes Notenblatt* besaß. Von Vorteil wären hierbei noch eigene Notenständer gewesen, damit die Schüler ihre Notenblätter besser positionieren hätten können.

- **Positive Nebeneffekte**

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben wurde, wirken sich musikalische Projekte nicht selten auch positiv auf nichtmusikalische Bereiche aus. Diese „positiven Nebeneffekte“ waren auch während dieser Unterrichtssequenz zu erkennen.

Aus den Schülerbeschreibungen von Herrn Reichert ging beispielsweise hervor, dass Fabian kaum farbliche Diskriminationen vornimmt. Fabians individueller Förderplan sah deshalb vor, zur besseren Unterscheidung der einzelnen Farbtöne verschiedene Farbschnipsel einer passenden „Farbbox“ zuzuordnen. Folglich stellte das Musizieren nach Farbnoten für Fabian eine zusätzliche Übung zur besseren Farbdiskrimination dar, da auch hier die einzelnen Farbnoten von der Tafel oder vom Notenblatt am Instrument wieder gefunden werden mussten. Fabian gelang es zwar nur selten, die Farben richtig zu benennen, er spielte sie jedoch dennoch – wie bereits erwähnt – richtig an. Zudem stellt das Musizieren mit Instrumenten eine sehr gute Übung der Grob- und Feinmotorik, sowie der Auge-Hand-Koordination dar (vgl. Ullrich 2002, 118). Auch die Selbstständigkeit der Schüler konnte durch diese Unterrichtssequenz sehr gut gefördert werden, da sie lernen mussten, eigenverantwortlich mit ihren Instrumenten umzugehen, was allen Schülern gut gelang. Zudem bot die Unterrichtssequenz „Wir lernen das Musizieren nach dem Farbnotensystem“ gute Möglichkeiten zur Differenzierung, so dass trotz der großen Leistungsschere ein weitgehend gemeinsamer Unterricht möglich war.

- **Videoaufnahmen und Evaluation der einzelnen Unterrichtseinheiten**

Das Filmen der einzelnen Unterrichtseinheiten war mit einigen Problemen verbunden, da die Qualität der Aufzeichnungen nicht sehr gut war, was deren Auswertung etwas erschwerte. Die Videokamera an sich beeinflusste die Schüler während der Unterrichtseinheiten kaum, zumal sie von Herrn Reichert bedient wurde. Lediglich Mohamed fühlte sich einige Male gestört und wollte nicht gefilmt werden. Die im Vorfeld erstellten Evaluationsbögen erwiesen sich als sehr hilfreich für die Evaluation der einzelnen Unterrichtseinheiten. Die gemachten Beobachtungen flossen stets in die Vorbereitungen der anschließenden

den Unterrichtseinheiten mit ein. Dadurch konnte erreicht werden, dass die im Vorfeld geplanten Unterrichtseinheiten speziell auf diese Schülergruppe zugeschnitten waren.

C. Fazit

Rückblickend betrachtet kann ein sehr positives Fazit aus der gesamten Unterrichtssequenz gezogen werden. So waren die Schüler von Beginn bis Ende der Unterrichtssequenz sehr motiviert und interessiert. Die Gruppe arbeitete gut mit und machte in der kurzen Zeit große Fortschritte. Zwar konnte das eigentliche Lehrziel – allen Schülern das mehrstimmige Musizieren eines Musikstückes beizubringen – nicht ganz erreicht werden, es waren jedoch viele Teilerfolge zu verzeichnen. Beispielsweise konnte sowohl bei Fabian als auch bei Markus nach einiger Zeit gänzlich auf die Hilfestellung durch Handführung verzichtet werden. Auch der eigenverantwortliche Umgang mit den Musikinstrumenten gelang den Schülern nach kurzer Zeit sehr gut. Um in einem Ensemble mehrstimmig musizieren zu können, bedarf es viel Übung und auch Zeit, so dass wohl das eigentliche Lehrziel zu hoch angesetzt war. Bereits für Menschen ohne geistige Behinderung stellt das mehrstimmige Musizieren eine große Herausforderung dar. Möglicherweise wäre es sinnvoll gewesen, den Kurs „Musik nach Farben“ ganzjährig als Neigungskurs anzubieten und zusätzlichzelförderstunden zu geben.

Natürlich konnten auch persönlich sehr viele Erfahrungen aus dieser Unterrichtssequenz gezogen werden, so beispielsweise das eigenverantwortliche Arbeiten in und mit der Klasse. Durch die Evaluation der einzelnen Unterrichtseinheiten und vor allem durch die Videoaufzeichnungen konnte zudem mein Auftreten als Lehrperson kritisch betrachtet werden.

Die Methode „Musizieren nach dem Farbnotensystem“ nach Heinrich Ullrich ist meiner Meinung nach sehr geeignet für Menschen mit geistiger Behinderung. Wie aus Punkt 2 dieser Arbeit hervorgeht, ist die traditionelle Notenschrift mit sehr vielen Problemen verbunden. Ullrich hat es geschafft, diese Probleme durch die Entwicklung der Farbnotenschrift weitgehend zu beseitigen. So wurde auch für Menschen mit geistiger Behinderung der Grundstein gelegt, ein Musikinstrument erlernen zu können. Da Musik in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert besitzt, kann durch das Erlernen eines Musikinstruments auch die soziale Rolle des Menschen mit geistiger Behinderung aufgewertet werden (vgl. 2.2.8). So ist Ullrichs Methode meiner Meinung nach ein sehr guter Ansatz, um Menschen mit geistiger Behinderung ein Stück weit mehr in unsere Lebenswelt zu integrieren.

D. Literaturverzeichnis

Allgemeine Literatur:

Altrichter, Herbert; **Posch**, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2007.

Alvin, Juliette: Musik und Musiktherapie für behinderte und autistische Kinder. Stuttgart, New York (Gustav Fischer Verlag) 1988.

Amrhein, Franz; **Probst**, Werner: Memorandum zum Musikunterricht an Sonderschulen. Aus: Dokumentation Forschungsprojekt „Musik an Sonderschulen“ Hannover 1991, S. 41-45.

Amrhein, Franz: Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 9, S. 570-587.

Amrhein, Franz: Musikalische Förderung und Musikalisches Lernen. Ein didaktischer Ansatz – nicht nur für die Sonderschule. In: Musik und Unterricht 6 (1995) 31, S. 34-36.

Amrhein, Franz: Förderung durch Musik. In: Musik und Bildung 28 (1996a) 2, S. 10-14.

Arroyo, Lucrecia: Musik – Nährstoff für Gehirn und Seele. In: Orff-Schulwerk-Informationen 63 (1999) S. 6-10.

Baines, Anthony: Lexikon der Musikinstrumente. Stuttgart (Metzler), Kassel (Bärenreiter) 1996.

Bastian, Hans Günter: Musik(erziehung)und ihre Wirkung – Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. In: Schweizer Musikzeitung (2000) 5, S. 9-10.

Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Zürich (Atlantis Musikbuchverlag) 2001.

Bastian, Hans Günther: Warum braucht unsere Jugend Musik – dringender denn je? In: Schweizer Musikzeitung (2002) 6, S. 3-8.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für den Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung. München (Alfred Hintermaier) 2003.

Baumann, Peter; **Gelzer**, Hermann: Musik als Unterrichtsprinzip. In: Schweizer Musikzeitung (2004) 4, S. 19.

Beck, Wolfgang; **Fröhlich**, Werner D.: Musik machen – Musik verstehen. Mainz (Schott's Söhne) 1992.

Beierlein, Johannes: Hast du Töne? In: Zusammen 18 (1998) S. 7-9.

Bruhn, Herbert: Musiktherapie (Geschichten – Theorien – Methoden). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle (Hogrefe) 2000.

- Bundschuh**, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. München, Basel (E. Reinhardt) 1999.
- Burkhard**, Christoph; **Eikenbusch**, Gerhard: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin (Cornelsen) 2000.
- Cubasch**, Peter: Elementares Musizieren oder Leibhaftige Bildung mit Musik und Bewegung. In: Orff-Schulwerk-Informationen 62 (1999) S. 19-24.
- Ernst**, Anselm: Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz (Schott) 1991.
- Feuser**, Georg: „Therapie“ und „Integration“ durch Musizieren? – Eine kritische Betrachtung. In: Erziehung Heute (1994) 2, Innsbruck (Österreichischer Studienverlag) S. 6-12.
- Fornefeld**, Barbara: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München, Basel (Ernst Reinhardt Verlag) 2002.
- Fuchs**, Anja: Tendenzen der gegenwärtigen Musiktherapie unter Berücksichtigung des Geistigbehinderten. Giessen (Gahmig Druck) 1987.
- Fyk**, Janina; **Graban**, Bogusaw: Über Beziehungen zwischen Tonhöhen- und Farbempfindungen. Aus: Moog, Helmut: Musik bei Behinderten. Frankfurt am Main, New York, Bern, Paris (Lang) 1988. S. 37-50.
- Gehrlich**, Petra: Controlling von Bildung, Evaluation oder Bildungs-Controlling? München, Mering (Rainer Hampp Verlag) 1999.
- Gruhn**, Wilfried: Lernziel Musik. Hildesheim, Zürich, New York (Georg Olms Verlag) 2003.
- Gudemann**, Wolf-Eckhard (Chefredakteur): Bertelsmann Universallexikon 15. Gütersloh (Bertelsmann Lexikothek) 1989.
- Hartogh**, Theo: Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Neuwied, Kriftel, Berlin (Luchterhandverlag) 1998.
- Herrmann**, Joachim; **Höfer**, Christoph: Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation. Gütersloh (Bertelsmann) 1999.
- Hopf**, Helmut / **Heise**, Walter / **Helms**, Siegmund: Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg (Gustav Bosse Verlag) 1984.
- Ingenkamp**, Karlheinz / **Lissmann**, Urban: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim, Basel (Beltz) 2005.
- ISB** – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München: Singen Tanzen Musizieren. Musikunterricht für Schüler mit geistiger Behinderung in Förderschulen. München (Alfred Hintermaier) 1996.

- Jewanski, Jörg:** Ein Farblichtflügel in Zürich visualisiert Musik. In: Schweizer Musikzeitung (2005) 5, S. 11-12.
- Josef, Konrad:** Musik als Hilfe in der Erziehung geistig Behinderter. Berlin (Marhold) 1970.
- Jung, Gerd:** Orff-Instrumente in der Schule für Geistigbehinderte. Bonn, Bad Godesberg (Dürr) 1987.
- Klute, Martin:** Sonderleistung des Hörens: Absolutes Gehör und Synästhesie. Aus: Motte-Haber, Helga de la / Rötter, Günther: Musikpsychologie. Laaber (Laaber-Verlag) 2005.
- Kraemer, Rudolf-Dieter:** Forum Musikpädagogik Band 55, Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg (Wißner) 2004.
- Kratzert, Rudolf:** Technik des Klavierspielens. Kassel, Basel, London, New York, Prag (Bärenreiter) 2002.
- Krebs, H.:** Medizinische Maßnahmen. Aus: Neuhäuser, G. & Steinhausen, H.-C. (Hrsg.), Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart (Kohlhammer) 1990, S. 201-219.
- Kugler, Fabian:** Das Orff-Instrumentarium. Aus: Kraemer, Rudolf-Dieter / Rüdiger, Wolfgang (Hrsg.), Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: ein Handbuch für die Praxis. Augsburg (Wißner) 2001.
- Langfeldt, Hans-Peter / Tent, Lothar:** Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle (Hogrefe) 1999.
- Lauffer, Daniela:** Zum Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 38 (1987) 3, S. 187-192.
- Leidecker, Klaus:** Musik als Begegnung. Schöpferisches Handeln zwischen Pädagogik und Therapie. Wiesbaden (Reichert Verlag) 2002.
- Looser-Menge, Ursula:** Von den musikalischen Qualitäten in allen Menschen. In: Schweizer Musikzeitung (1998) 7/8, S. 7-10
- Lukesch, Helmut:** Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik. Regensburg (Roderer Verlag) 1998.
- Moog, Helmut:** Blasinstrumente bei Behinderten. Tutzing (Hans Schneider) 1978.
- Moog, Helmut:** Musikerziehung bei Behinderten. In: Musik und Bildung 71 (1980) S. 310-314.
- Madsen, Clifford K.; Jellison, Judith A.:** Forschung im Bereich der Musik in der Sondererziehung. Aus: Moog, Helmut: Musizieren mit Behinderten. Forschung, Didaktik, Transfer. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris (Lang) 1991. S. 73-83.

Neuhäuser, Meinolf: Musische Bildung – Musiktherapie – Musikerziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 22 (1971) 4, S. 260-271.

Piel, Walter: Arbeitsmittel für den Musikunterricht in der Schule für Geistigbehinderte. Aus: Moog, Helmut: Musizieren mit Behinderten. Forschung, Didaktik, Transfer. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris (Lang) 1991. S. 21-31.

Probst, Werner: Musik in der Freizeit Behinderter – Durchführung und Ergebnisse des Projekts << Instrumentalspiel mit Behinderten – Kooperation zwischen Musikschule und Schule >> Aus: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 56 (1987) S. 245-247.

Probst, Werner: Musik in der Sonderschule und in der Freizeit des Sonderschülers. Aus: Dokumentation Forschungsprojekt „Musik an Sonderschulen“ Hannover 1991, S. 46-53.

Rathmann, Ingeborg: Orff-Instrumente und wie man sie spielt. Zürich (Atlantis Musikbuch-Verlag) 1979.

Rohrer, Albin: Auswirkungen des Musikunterrichts auf andere Lebensbereiche. In: Üben & Musizieren 12 (1995) 1. S. 3-6.

Ruf, Wolfgang: Lexikon Musikinstrumente. Mannheim (Meyers Lexikonverlag) 1991.

Salmon, Shirley: Behinderung als Herausforderung. In: Orff-Schulwerk-Informationen 62 (1999) S. 11-18.

Schoenebeck, Mechthild von/ **Reiß**, Gunther / **Noll**, Justus: Musiklexikon. Frankfurt am Main (Cornelsen) 1994.

Schönenberger, Edmund: Musik-Instrumenten-Kunde 1. Band. Basel (Schwabe & Co. AG) 1990.

Sidler, Natalia: Über die Beziehung von Farbe und Klang. In: Üben & Musizieren 20 (2003) 4, S. 43-48.

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart, New York (Schattauer) 2003.

Stadelmann, Willi: Musik bewegt das Gehirn – Das Gehirn macht Musik. In: Schweizer Musikzeitung (2004) 6, S. 9-10.

Thimm, Walter: Das Normalisierungsprinzip – Eine Einführung. Marburg (Lebenshilfe-verlag) 2001.

Travers, Robert M.W.: Einführung in die erziehungswissenschaftliche Forschung. München (Oldenburg) 1972.

Vogelsänger, Siegfried: Musikerziehung mit Behinderten – Musiktherapie. Musik mit Behinderten als Sozialpädagogisches Handlungsfeld: Nicht Musikpädagogik, nicht Musik-

therapie – aber was dann? Zur Ortsbestimmung der Musik im Sozialwesen. In: Musik und Bildung 76 (1985) S. 168-171.

Wagner, Elisabeth: Orff-Instrumente kennenlernen: Ideen zur Jahresplanung mit Klanggeschichten, Liedern und Tanzspielen. München (Don Bosco) 1996.

Watzlawick, Paul: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern (Verlag Hans Huber) 1996.

Wingenbach, Ulrike: Die liebe Not mit Noten – oder: Warum wird die Taste schwarz, wenn der Ton heller wird? Aus: Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern. Festschrift Hans Günther Bastian zum 60. Geburtstag. Augsburg (Wißner - Verlag) 2004.

Broschüre:

Broschüre „**Wer wir sind**“ der Landshuter Werkstätten gGmbH. Einrichtung der Lebenshilfe Landshut e.V. (anerkannte Werkstatt für Menschen mit Behinderung).

E. Anhang**Anhang 1: Schülerbeobachtungsbogen****Name:****1. Motorischer Bereich:**

Grobmotorik	
Feinmotorik	
Auge-Hand-Koordination	

2. Kognitiver Bereich:

Konzentrationsfähigkeit	
Ablenkbarkeit	

3. Sozialer Bereich:

Einordnung in die Gruppe	
Umgang mit anderen Gruppenmitgliedern	

4. Emotionaler Bereich:

Interessen/Hobbys	
Lernmotivation	
Musikalische Vorlieben und Vorkenntnisse	

Weitere Anmerkungen: _____

Anhang 2: Evaluationsbogen für die einzelnen Unterrichtseinheiten

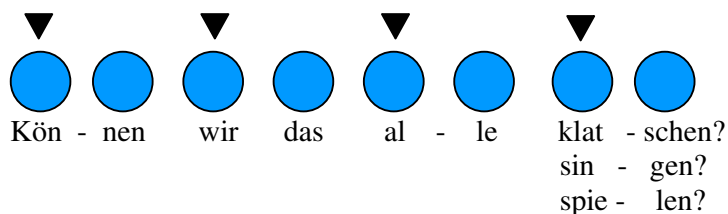
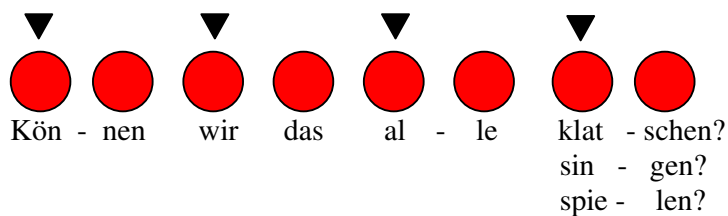
1. Unterrichtsorganisation: <ul style="list-style-type: none"> • Flüssigkeit des Unterrichtsablaufs & Zeit • Kam es zu längeren Störungen? Wodurch? • Einsatz der Zweitkraft 	
2. Medien: <ul style="list-style-type: none"> • Tafelbild • Qualität der eingesetzten Medien 	
3. Schüleraktivierung: <ul style="list-style-type: none"> • Konnten alle S. aktiviert werden? • Zielangabe klar? • Welche Schüler waren abgelenkt? 	
4. Individualisierung: <ul style="list-style-type: none"> • Differenzierungsmaßnahmen • Einbeziehung aller Schüler? • Über-/Unterforderung? • Hilfestellungen 	
5. Unterrichtsergebnis: <ul style="list-style-type: none"> • Greifbares Unterrichtsergebnis? • Wurden die Lernziele erreicht? • Lernerfolg für alle Schüler? • Welche Schüler hatten Probleme? 	

Anhang 3: Lieder für die Unterrichtssequenz „Wir üben das Musizieren nach dem Farbnotensystem“

Lied 1: Können wir das alle klatschen

Neu: Rote & Blaue Farbnote

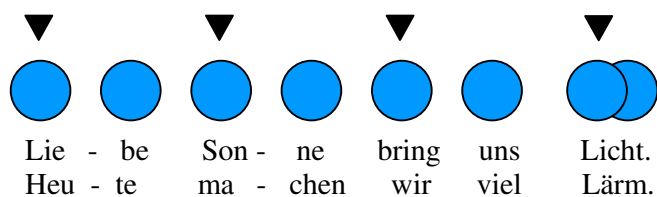
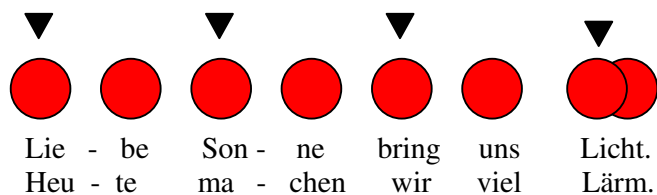
Ursprünglich: Lasst uns singen (vgl. Ullrich 2002, 54)



Lied 2: Heute machen wir viel Lärm

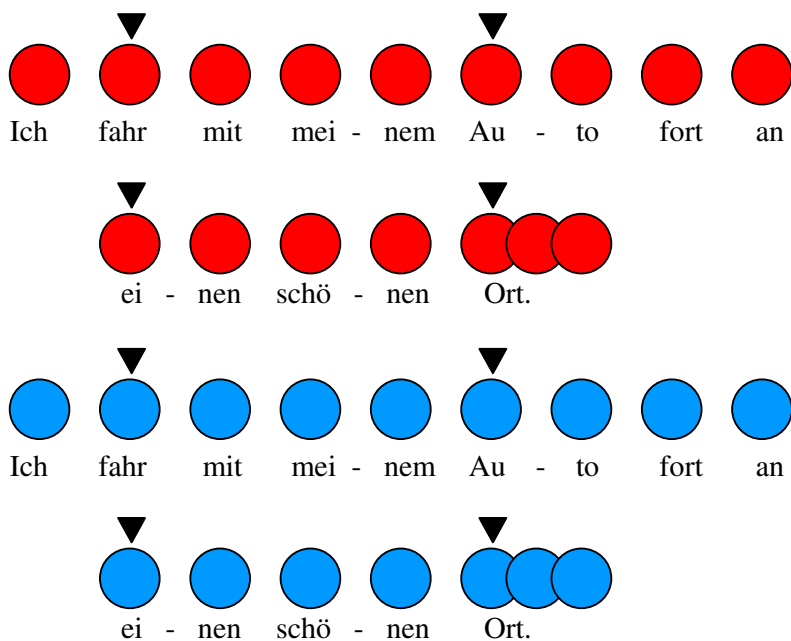
Neu: Zweischlagnote am Ende

Ursprünglich: Liebe Sonne (vgl. Ullrich 2002, 55)

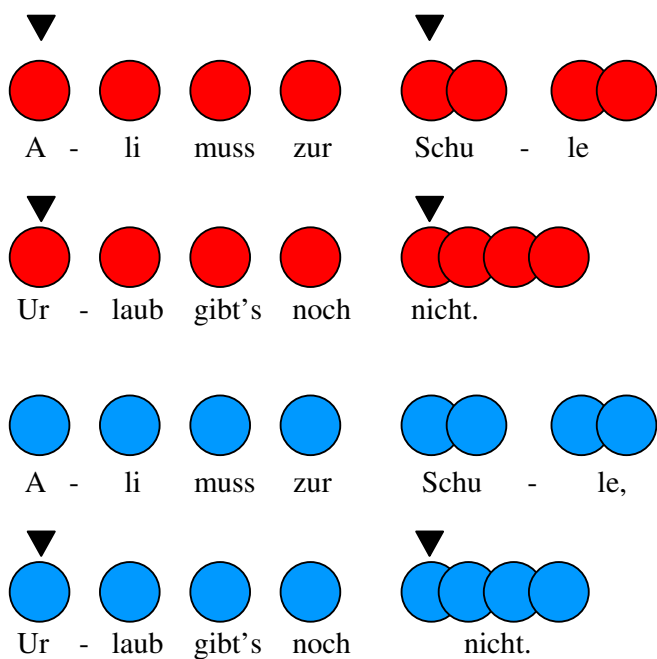


Lied 3: Ich fahr mit meinem Auto**Neu:** Auftakt, Dreischlagnote

(vgl. Ullrich 2002, 57)

**Lied 4 : Ali muss zur Schule****Neu:** Mehrere Zweischlagnoten

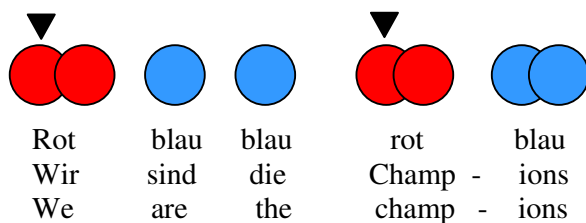
Ursprünglich: Alle meine Blumen (vgl. Ullrich 2002, 59)



Lied 5: Wir sind die Champions/We are the champions

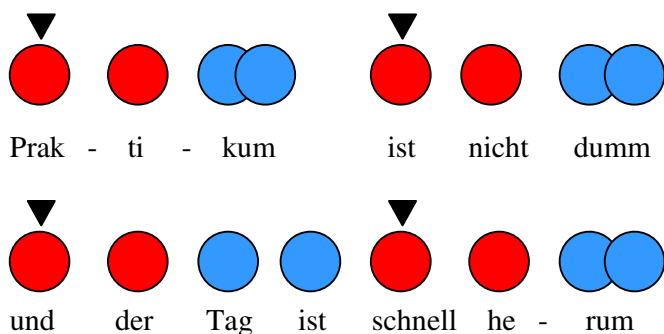
Neu: Blaue & rote Farbnote zusammen in einem Stück

Ursprünglich: Kuckuck (vgl. Ullrich 2002, 62)



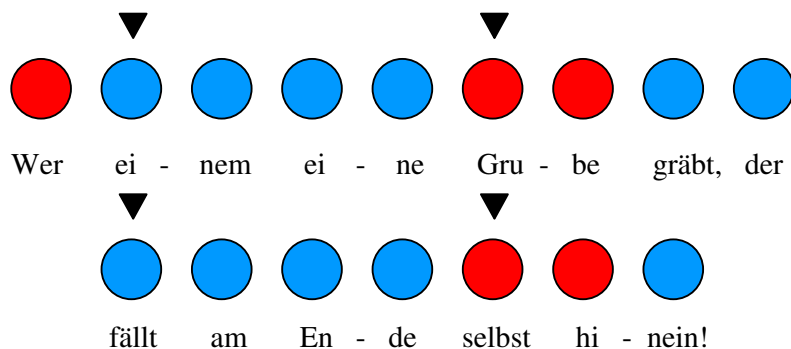
Lied 6: Praktikumslied

Ursprünglich: Zizibe (vgl. Ullrich 2002, 64)



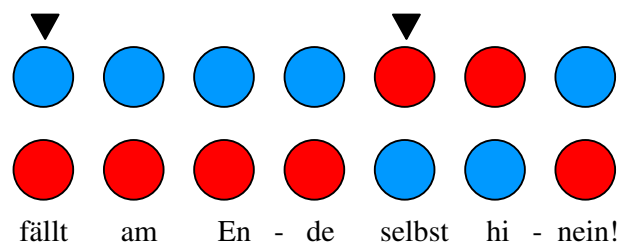
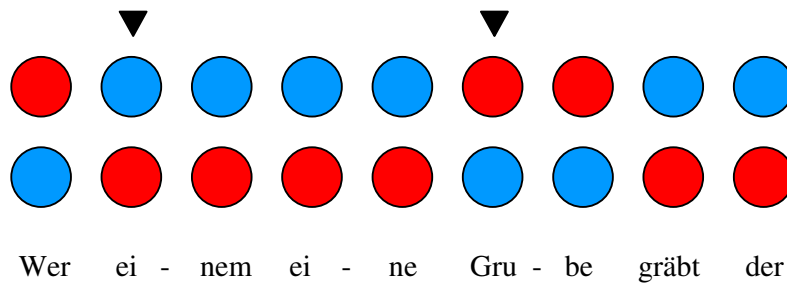
Lied 7a: Wer einem eine Grube gräbt (Melodie)

Ursprünglich: Ein Hund läuft durch das Treppenhaus (vgl. Ullrich 2002, 67)



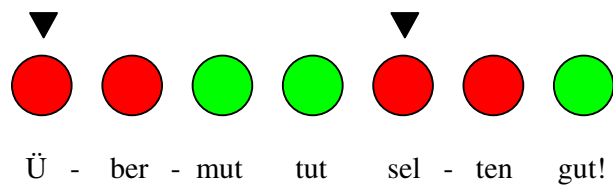
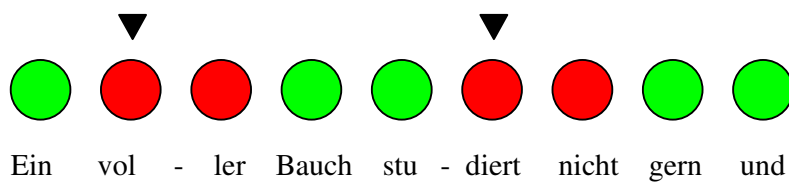
Lied 7b: Wer einem eine Grube gräbt (zweistimmig)

Ursprünglich: Ein Hund läuft durch das Treppenhaus (vgl. Ullrich 2002, 67)

**Lied 8: Ein voller Bauch studiert nicht gern**









Neu: Grüner Farbton

Ursprünglich: Die Sonne spiegelt sich (vgl. Ullrich 2002, 70)











Lied 9: Wenn ich will (eigenes Lied)**Neu:** 3 Farbnoten in einem Lied

▼ ▼

Wenn ich will, dass du jetzt spielst,









▼ ▼

spielst du bit - te mit!









Lied 10: Wenn das Wetter**Neu:** brauner Farbton**Ursprünglich:** Schmetterling, du kleines Ding (vgl. Ullrich 2002, 74)

▼ ▼

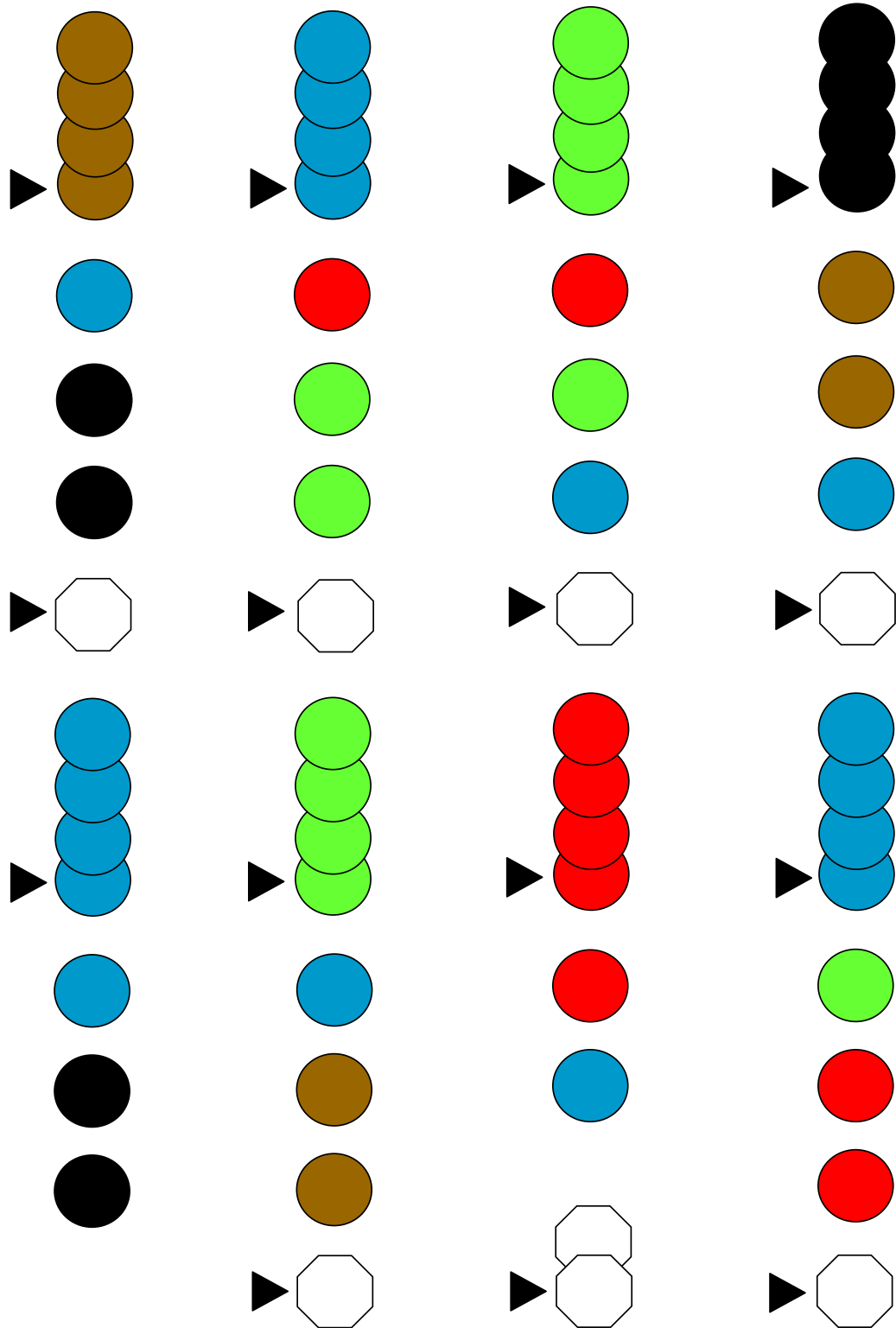









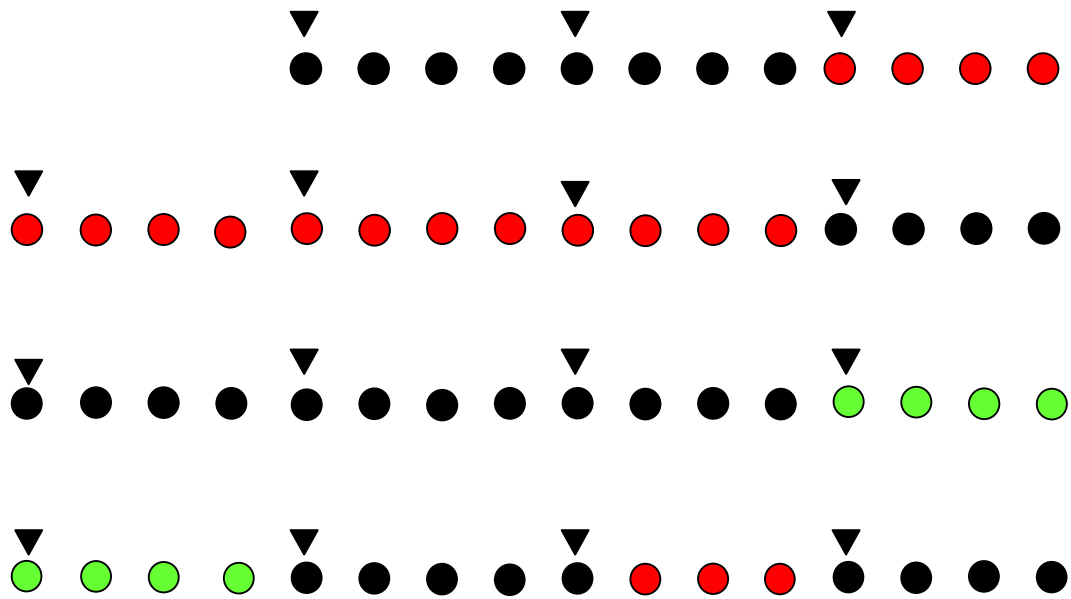
Wenn das Wet - ter ist recht schön,

▼ ▼

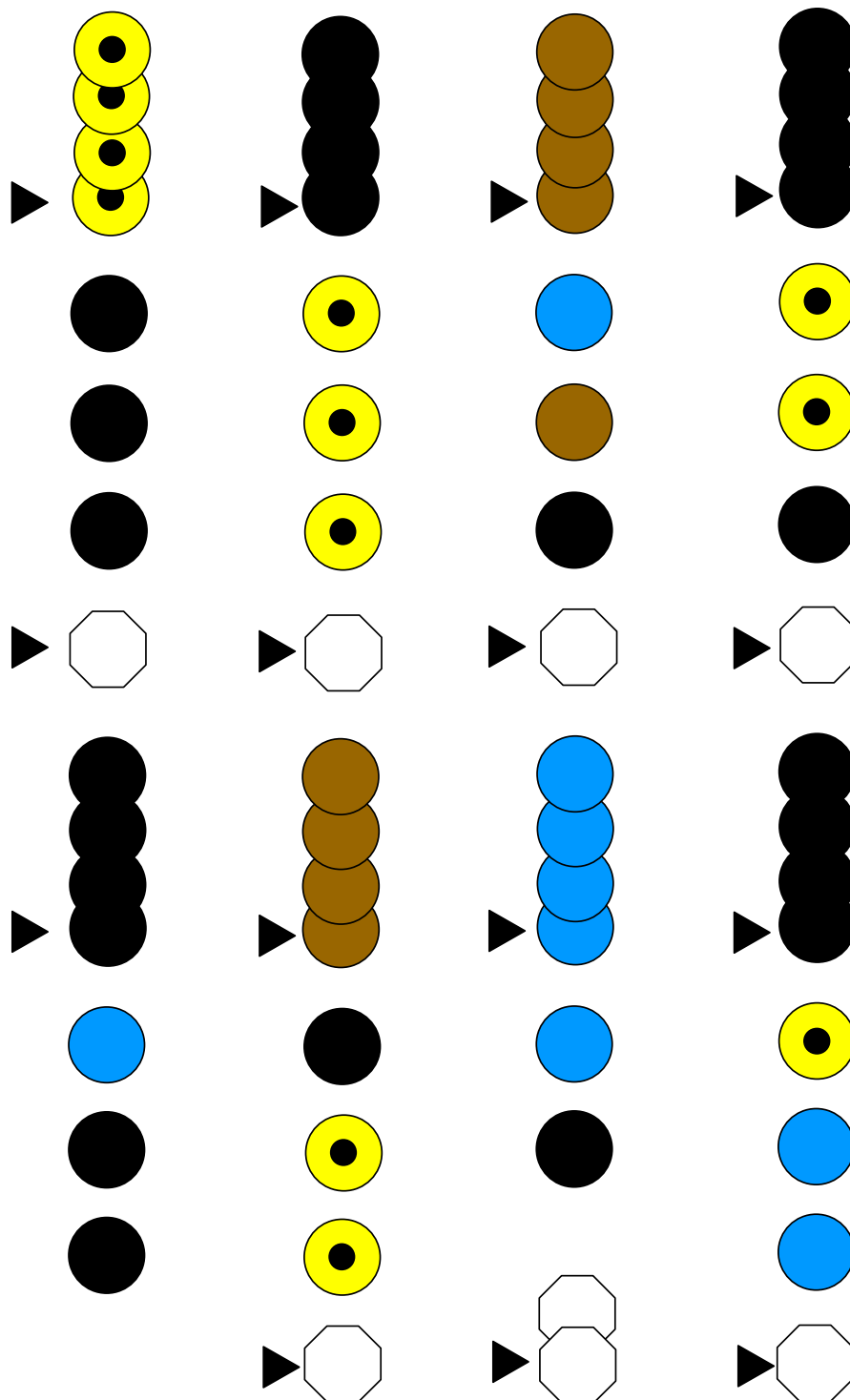
soll - te man zum Ba - den gehn!

Lied 11a: Banks of the Ohio (1. Stimme)**Neu:** ¼ Pause und ½ Pause & schwarzer Farbton

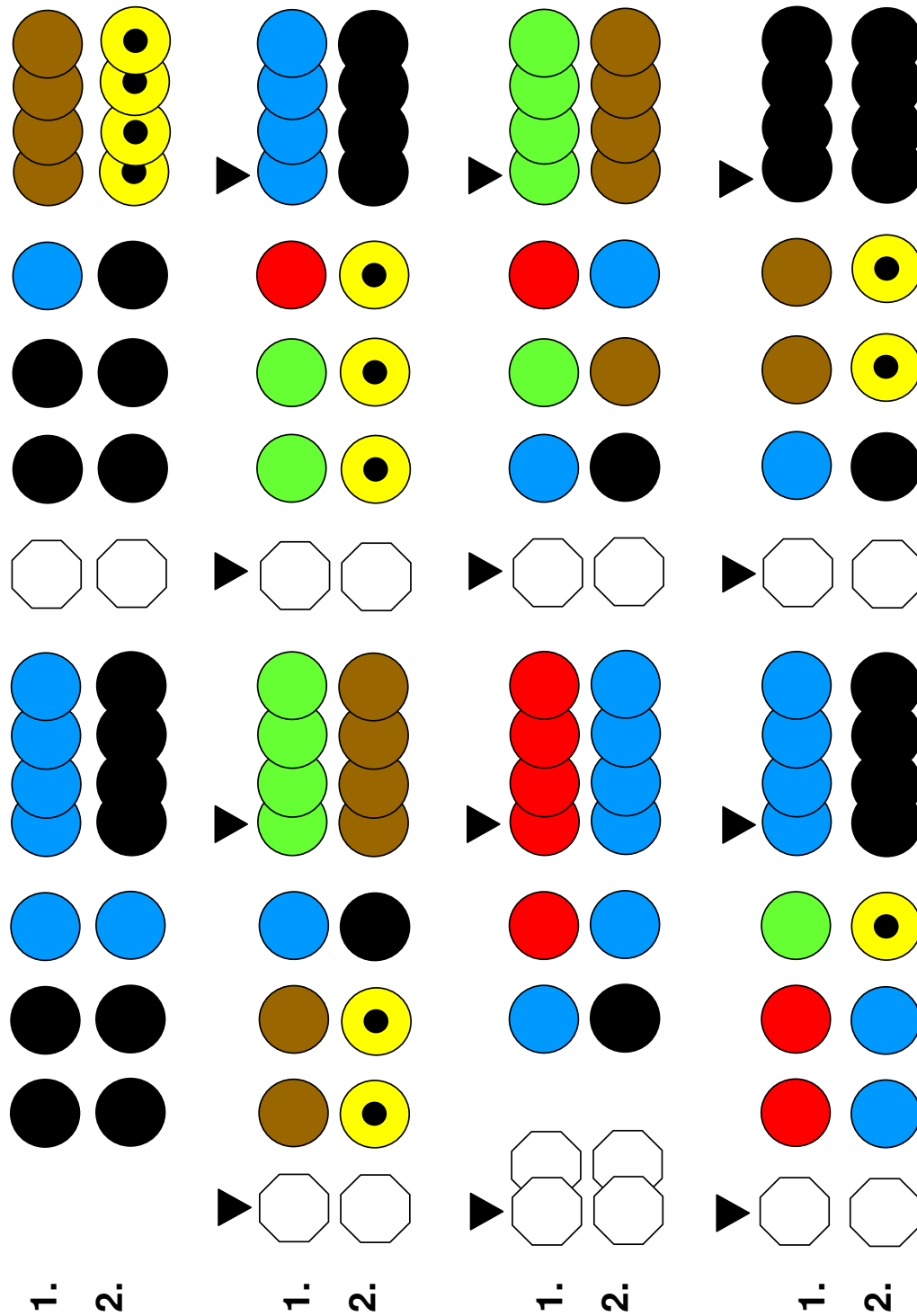
Lied 11b: Banks of the Ohio (Begleitung)

Lied 11c: Banks of the Ohio (2. Stimme)

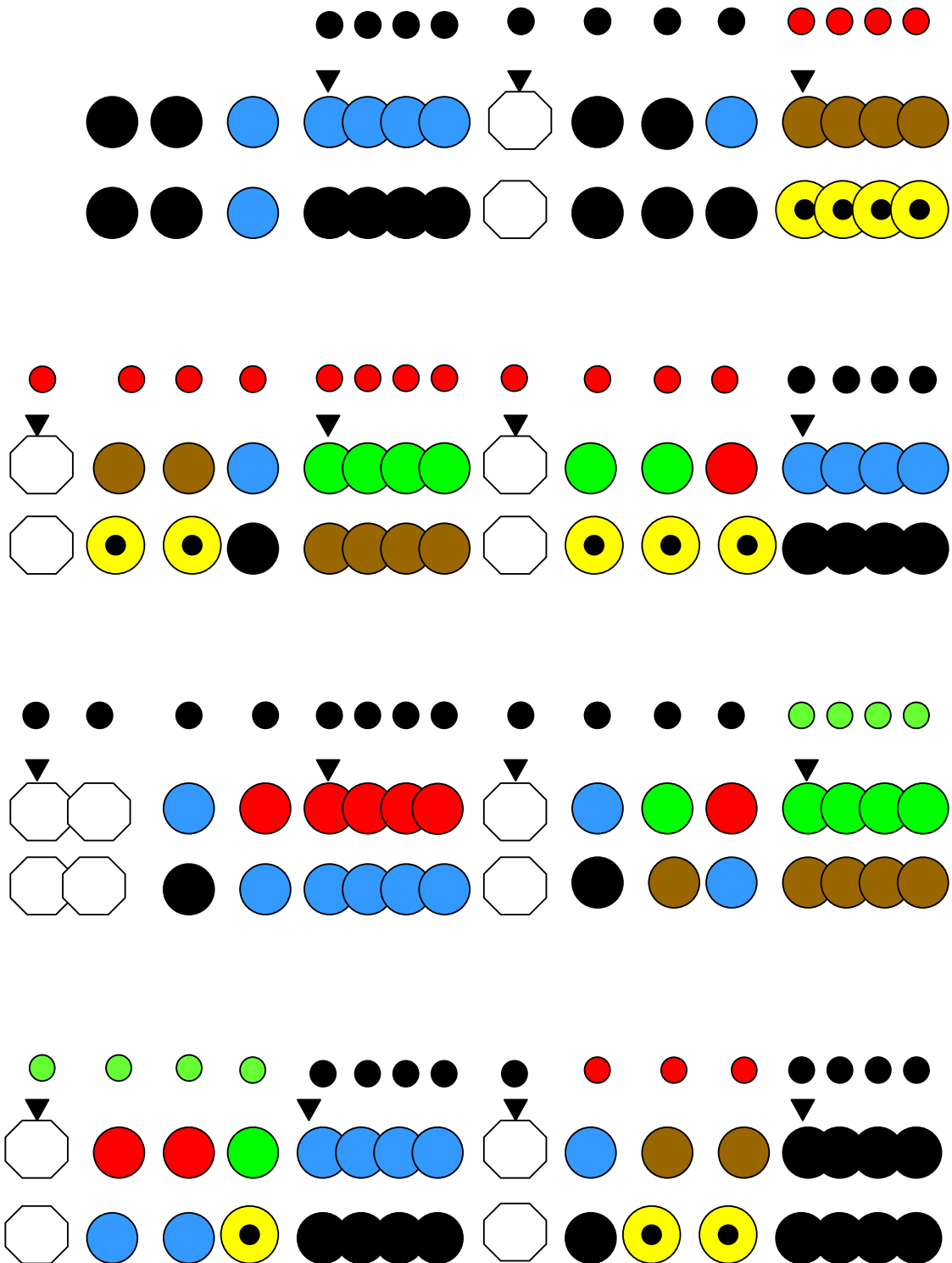
Neu: gelbe Farbnote mit schwarzem Punkt



Lied 11d: Banks of the Ohio (Melodie und 2. Stimme)

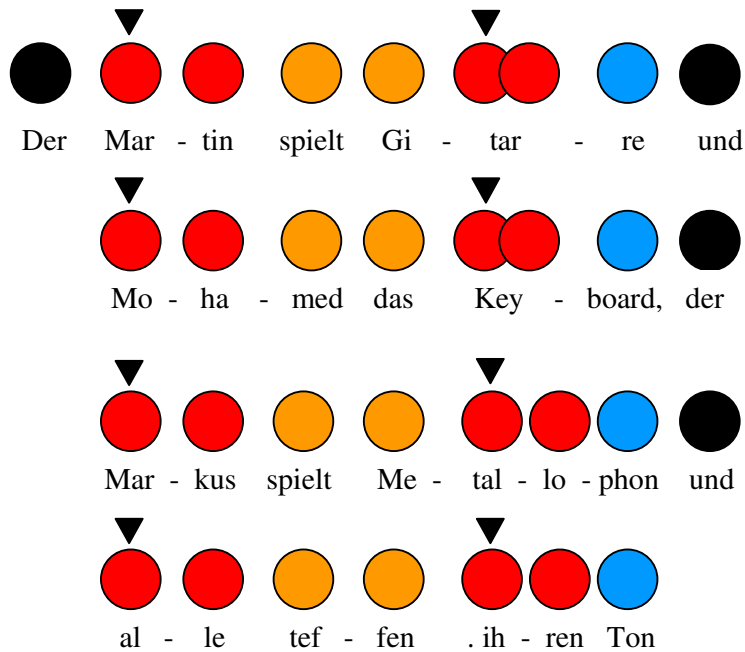


Lied 11e: Banks of the Ohio (Melodie, 2. Stimme, Begleitung)

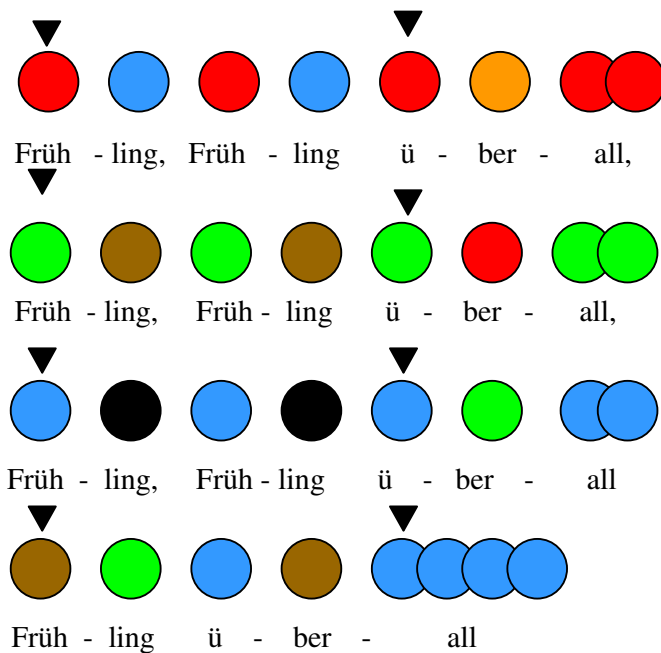


Lied 12: Der Martin**Neu:** Oranger Farbton

Ursprünglich: Im Keller ist es duster (vgl. Ullrich 2002, 79)

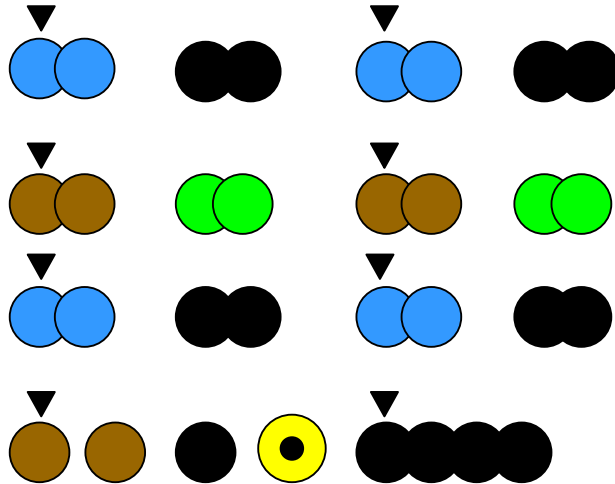
**Lied 13a: Frühling überall (einstimmig)**

(vgl. Ullrich 2002, 85)

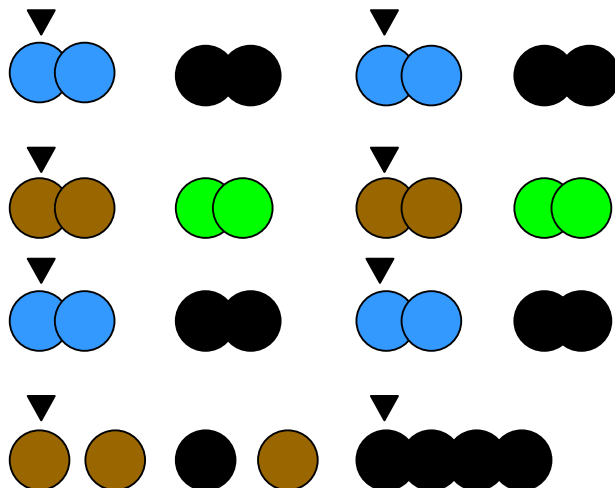


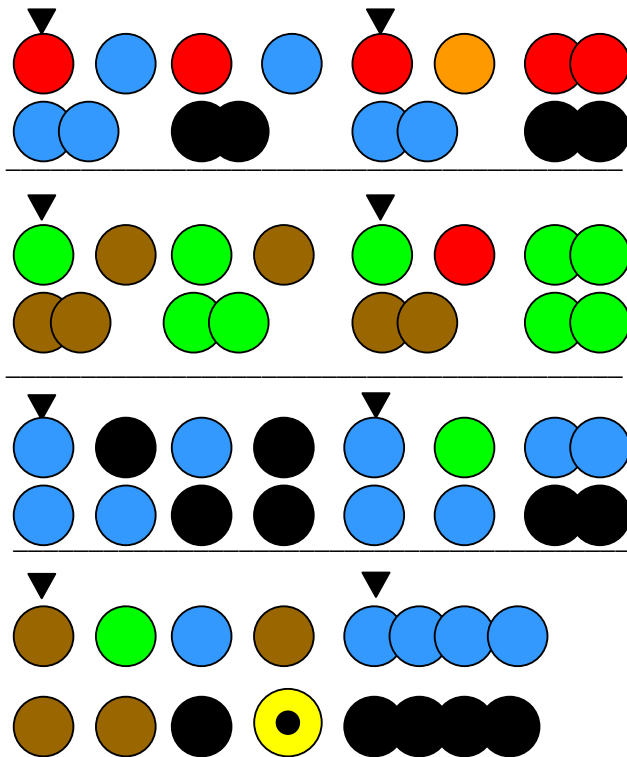
Lied 13b: Frühling überall (Begleitung)

(für Martin, Mohamed und Ali)

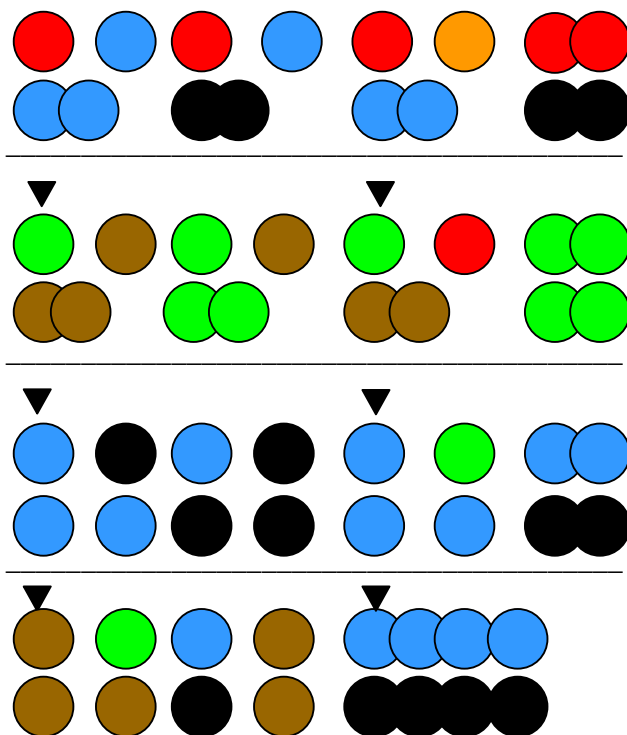
Neu: Gelber Ton mit schwarzem Punkt (tiefes h) (vgl. Ullrich 2002, 85)**Lied 13b: Frühling überall (Begleitung)**

(für Markus und Fabi) >> Die gelbe Farbnote mit schwarzem Punkt wurde durch eine braune Farbnote ersetzt, da es auf dem Metallophon und dem Xylophon diese Farbnote nicht gibt!



Lied 13c: Frühling überall (Melodie & Begleitung)(für Martin, Mohamed und Ali); **Neu:** zweistimmig**Lied 13c: Frühling überall (Melodie & Begleitung)**

(Für Markus und Fabi)



Lied 14: Fabi hat ein Hobby

Ursprünglich: Liebe, liebe Sonne (vgl. Ullrich 2002, 75)

▼

Fa - bi hat ein Hob - by,

The diagram shows the syllable structure for the sentence 'Fabi hat ein Hobby'. Above the text, there are six groups of circles: a single red circle above 'Fa', a single red circle above 'bi', a single orange circle above 'hat', a single orange circle above 'ein', a pair of overlapping red circles above 'Hob', and a pair of overlapping blue circles above 'by,'. A black downward-pointing triangle is positioned above the first red circle.

▼

Weil er ger - ne schau - kelt

The diagram shows the syllable structure for the sentence 'Weil er gerne schaukelt'. Above the text, there are six groups of circles: a single red circle above 'Weil', a single red circle above 'er', a single orange circle above 'ger', a single orange circle above 'ne', a pair of overlapping red circles above 'schau', and a pair of overlapping blue circles above 'kelt'. A black downward-pointing triangle is positioned above the first red circle.

▼

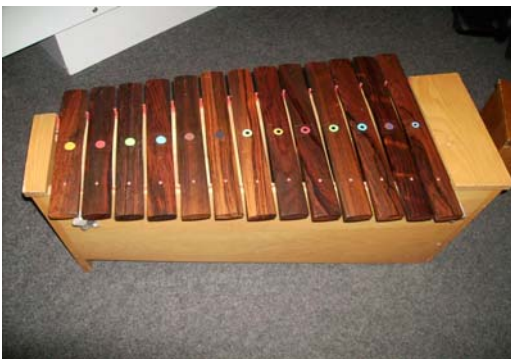
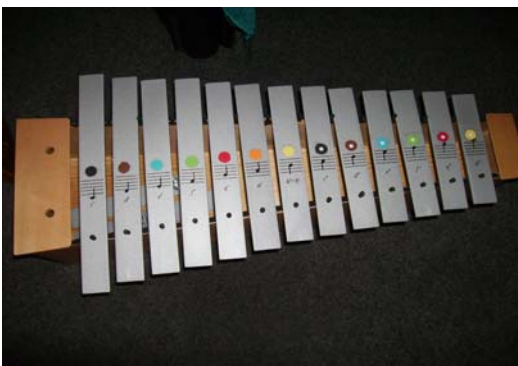
manch - mal bis zum Him - mel,

The diagram shows the syllable structure for the sentence 'manchmal bis zum Himmel'. Above the text, there are six groups of circles: a single red circle above 'manch', a single red circle above 'mal', a single orange circle above 'bis', a single orange circle above 'zum', a pair of overlapping red circles above 'Him', and a pair of overlapping blue circles above 'mel,'. A black downward-pointing triangle is positioned above the first red circle.

▼

ja das ist kein Schwin - del

The diagram shows the syllable structure for the sentence 'ja das ist kein Schwindel'. Above the text, there are six groups of circles: a single red circle above 'ja', a single red circle above 'das', a single orange circle above 'ist', a single orange circle above 'kein', a pair of overlapping red circles above 'Schwin', and a pair of overlapping blue circles above 'del'. A black downward-pointing triangle is positioned above the first red circle.

Anhang 4: Photos der Musikinstrumente**Abb.1: Keyboard****Abb. 2: Gitarre** (Die Saiten wurden später bis auf eine Saite alle entfernt)**Abb. 3: Bass-Xylophon****Abb. 4: Alt-Xylophon****Abb. 5: Metallophon****Abb. 6: Filzschlägel**

Anhang 5: Photos während der Unterrichtseinheiten (die Gesichter wurden aufgrund des Datenschutzes für die Veröffentlichung verdeckt)

Abb. 1: Mohamed mit eigenem Notenblatt



Abb. 2: Dominik spielt vom großen Notenblatt

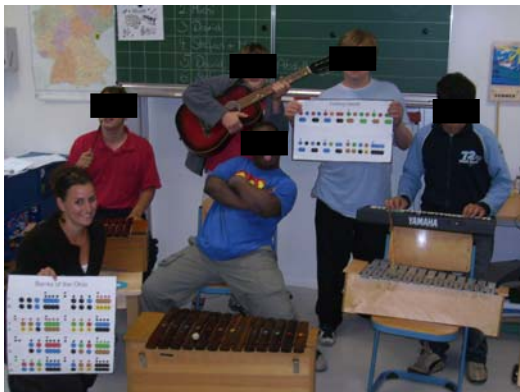


Abb. 3: Der Kurs „Musik nach Farben“



Abb. 4: Alex spielt vom großen Notenblatt



Abb. 5: Farbnoten an der Tafel



Abb. 6: Direktes Zeigen der Farbnoten



Abb. 7: Mohamed spielt vom eigenen Notenblatt



Abb. 8: Dominik spielt die direkt gezeigten Farbnoten



Abb. 9: Sitzordnung der Gruppe



Abb. 10: Die abgeänderte Gitarrenhaltung

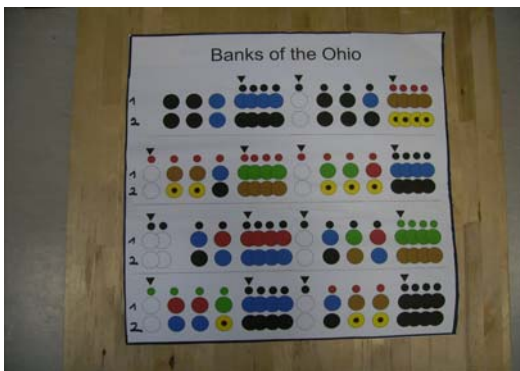


Abb. 11: Großes Notenblatt

Anhang 6: Beispiel für eine Urkunde

Urkunde

Für den Kurs
„Musik nach Farben“



Für: XXX

Bemerkung: XXX hat die Anforderungen an
der Gitarre mit sehr gutem Erfolg gemeistert!

München, 11.07.07

Gezeichnet: _____

(Kursleiterin)

F. Erklärung

Ich versichere, dass ich die Zulassungsarbeit selbstständig und unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

Datum

Unterschrift